

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI

**A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és
gyakorlatában**

(A pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés integrálásának konstruktív modellje az
erdélyi tanárképzés viszonylatában)

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Iskolavezető: Dr. Bábosik István, D.Sc., egyetemi tanár

Neveléstudományi Kutatások Doktori Program

Programvezető: Dr. Bábosik István, D.Sc., egyetemi tanár

Témavezető: Dr. Széchy Éva CSc.

A bizottság elnöke:

Dr. Németh András DSc., egyetemi tanár

A bizottság tagjai:

Bírálok: Dr. Falus Iván CSc., habil. egyetemi docens

Dr. Balázs Sándor PhD., főiskolai tanár

A bizottság titkára: **Dr. Szivák Judit PhD., egyetemi docens**

A bizottság további tagjai:

Dr. Sallai Éva egyetemi docens

Dr. Mann Miklós, Dr. Bodonyi Edit (pótagok)

Budapest, 2007

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETŐ.....	5
1. A TANÁRKÉPZÉS HELYE ÉS SZEREPE A FELSŐOKTATÁS RENDSZERÉBEN	8
2. A TANÁRKÉPZÉS ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEI ÉS PROBLÉMÁI A 21. SZÁZAD ELVÁRÁSAINAK TÜKRÉBEN.....	10
3. A TANÁRKÉPZÉS KÉPZÉSI TERÜLETEI	22
3.1. TARTALMI SZABÁLYOZÁS.....	23
3.1.1. <i>Pedagógiai és pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek, képességek megszerzésére irányuló képzés</i>	<i>28</i>
3.1.2. <i>Szaktudás- és módszertani képzés</i>	<i>31</i>
3.2. GYAKORLATI KÉPZÉS	35
3.3. AZ ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉPZÉS INTEGRÁLÁSÁNAK PROBLÉMATIKÁJA A TANÁRI ALAPKÉPZÉSBEN	42
4. REFORM ÉS KORSZERŰSÍTÉSI TENDENCIÁK A TANÁRKÉPZÉSBEN....	47
4.1. A PEDAGÓGUS PROFESSZIÓ ÉRTELMEZÉSE	47
4.2. ALTERNATÍV PROGRAMOK SZEREPE A TANÁRKÉPZÉSBEN	56
4.3. ÁLTALÁNOS KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK, SZTENDERDEK, KOMPETENCIAALAPÚ TANÁRKÉPZÉS	64
4.4. TOVÁBBKÉPZÉS ÉS PERMANENS NEVELÉS	77
5. A PEDAGÓGIAI ISMERETEK HELYE ÉS SZEREPE A TANÁRKÉPZÉS RENDSZERÉBEN	81
5.1. A PEDAGÓGIAI ISMERETEK CÉJA A TANÁRKÉPZÉSBEN	81
5.2. A PEDAGÓGIAI ISMERETEK ARÁNYA A TANÁRKÉPZÉS KÉPZÉSI TERÜLETEIHEZ VISZONYÍTVA	83
5.3. A PEDAGÓGIAI ALAPKÉPZÉS KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSE.....	83

5.3.1. Konstruktívizmus a pedagógiában	83
5.3.2. Konstruktívizmus a felsőoktatásban	89
5.3.3. A konstruktívizmus alkalmazási lehetőségei a tanárképzésben.....	92
6. A KUTATÁS SZAKASZAI	99
7. TANÁRKÉPZÉS AZ EURÓPAI UNIÓ ORSZÁGAIBAN.....	103
7.1 ÁLTALÁNOS ÁTTEKINTÉS	103
7.2. TANÁRKÉPZÉS HELYZETE AZ EURÓPAI UNIÓ NÉHÁNY ORSZÁGÁBAN	111
7.3. BOLOGNAI NYILATKOZAT ÉS TANÁRKÉPZÉS	121
8. AZ ERDÉLYI MAGYAR TANÁRKÉPZÉS TARTALMI ÉS FUNKCIONÁLIS HELYZETÉNEK A FELTÁRÁSA, ELEMZÉSE, ÉRTÉKELÉSE	126
8.1. AZ ERDÉLYI TANÁRKÉPZÉS TÖRTÉNETE.....	126
8.2. A ROMÁNIAI MAGYAR TANÁRKÉPZÉS SZERKEZETE, FELÉPÍTÉSE, TARTALMA, MŰKÖDÉSE, A TANTERV ELEMZÉSE.....	134
9. ADATOK TANÁRSZAKOS HALLGATÓK, GYAKORLÓ TANÁROK ÉS EGYETEMI OKTATÓK KÖZVÉLEMÉNYÉRŐL AZ ERDÉLYI TANÁRKÉPZÉS VONATKOZÁSÁBAN	144
9.1. A KUTATÁS TÁRGYA ÉS CÉLKITŰZÉSEI	144
9.2. HIPOTÉZISEK	145
9.3. AZ ADATOK ÉRTÉKELÉSE, ÉRTELMEZÉSE.....	146
9.4. KÖVETKEZTETÉSEK	155
10. AZ ELMÉLET ÉS GYAKORLAT INTEGRÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A TANÁROK PEDAGÓGIAI KÉPZÉSÉBEN. ALAPOZÓ ISKOLAI GYAKORLAT EGY KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBN.	157
10.1. A KUTATÁS CÉLKITŰZÉSEI.....	158
10.2. HIPOTÉZISEK	158
10.3. KÍSÉRLETI DESIGN	159
10.4. A MINTA JELLEMZŐI	160
10.5. A KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS ESZKÖZEI	161
10.6. ALAPOZÓ ISKOLAI GYAKORLAT (AGYAK) BEMUTATÁSA.....	162

10.7. AZ ADATOK ÉRTÉKELÉSE, ELEMZÉSE.....	168
11. A TANÁRKÉPZÉS KONSTRUKTÍV MODELLJE	185
12. JAVASLAT A TANÁRKÉPZÉSBEN ALKALMAZOTT TANTERVEK MŰFAJI, SZERKEZETI SAJÁTOSSÁGAI, A PEDAGÓGIAI ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATÁBAN.....	187
12.1. ÁLTALÁNOS ALAPELVEK	187
12.2. A TANÁRI KÉPESÍTÉS KÖVETELMÉNYEI.....	187
12.3. A TANÁRKÉPZÉS ÁLTALÁNOS KÉPZÉSI CÉL- ÉS FELADATRENDSZERE, ALAPKÉPESSÉGEK.....	187
12.4. A TANÁRKÉPZÉS TERÜLETEIVEL SZEMBEN ÁLLÍTOTT CÉL- ÉS FELADATRENDSZER KÖVETELMÉNYEI	188
12. 5. RÉSZLETES KOMPETENCIÁK A PEDAGÓGIAI KÉPZÉSI KÜLÖNBÖZŐ TERÜLETEIN	189
13. ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK	201
14. KÖVETKEZTETÉSEK	202
15.TOVÁBBFEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK, A KUTATÁS LEHETSÉGES FOLYTATÁSI IRÁNYAI	205
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	207
ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	209
RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE.....	210
SZAKIRODALOM.....	211
MELLÉKLETEK	220

Bevezető

A tanárképzés, és általában a pedagógusképzés, minden társadalom oktatási rendszerének problematikus, és vitatott területe. Melyek azok a műveltségterületek, mennyi az a tartalom, amely megfelelő lenne a tanári pályára való felkészítésre, milyen legyen a szaktárgyi és pszichológiai, pedagógiai képzés, valamint az elméleti és a gyakorlati foglalkozások aránya, mennyi az optimális képzési idő? Ilyen és hasonló, fontosabbnál fontosabb kérdések foglalkoztatják világszerte a tanárképzéssel foglalkozó szakembereket. Egyre fontosabbá válik ez a probléma, amikor a tudományos információ felgyorsult gyarapodása, a technika óriási ütemű fejlődése, a kommunikáció módjai, a média térhódítása, az ismeretek korlátlan és már átfoghatatlan felhalmozódása életünk központi problémájává vált, a tudás alapú társadalom különféle kompetenciák kialakítását várja el. A „mindent megtanulás” ma már lehetetlen vágyálom marad, kétségtelen milyen nagy szerep e van a permanens, az egész életen át tartó tanulásnak. Az erre való felkészítés feladatát viszont kétségtelenül csak minőségi intézményes oktatás és benne a kompetens szaktanár tudja ellátni. Sajnos naponta tapasztalhatjuk, hogy az iskola nem követi a társadalom által elvárt gyors ütemű fejlődést. Napjaink iskolájában nem a jelenlegi társadalmi elvárásoknak megfelelő nevelés, oktatás folyik. Ennek okai számosak és összetettek. A disszertációban nem célunk ezeket feltárni és tárgyalni, csak egyetlen tényezőre térnénk ki. Ez a tényező a tanárok alapképzése, azon belül az alapképzés pedagógiai elméleti és gyakorlati dimenziója. Úgy véljük a tanárok képzése befolyásolja a fent említett jelenséget, azaz, mind az iskola, mind a tanárok képzésének követnie kell az állandó fejlődést és változó elvárásokat, hiszen ezek állandóan változnak a társadalmi változásokkal párhuzamosan. A tudományok fejlődésével egyre többet tudunk meg a szakmai fejlődés, többek között a tanárrá válás folyamatáról, és azt tapasztalhatjuk, hogy ez a folyamat egyre komplexebb lett, ami sajtáságos módon nem megkönnyíti, hanem megnehezíti a tanárok képzésének a megszervezését.

Romániában az 1989-es politikai fordulattal számottevő reformtörekvések és változások következtek be az oktatásban. A lényeges szerkezeti és tartalmi változások azonban inkább a közoktatás területén történtek. A tanárképzésben 1999-ig nagyobb horderejű változás nem történt. Hivatalos állami magyar nyelvű tanárképzés Romániában csak a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen működik. Ebben a felsőoktatási intézményben folyó tanárképzés felmérése - mind szerkezeti, mind tantervi és más vonatkozásban - arra engedett következtetni, hogy a képzésnek számos hiányossága van, ami nem teszi lehetővé napjaink elvárásainak megfelelően, a tanárok alapképzését. A tanárjelöltek csak a szaktárgyuknak megfelelő képzést kapnak, kizsorítva, vagy nagyon kevés óraszámban tanulmányozva olyan pszichológiai és pedagógiai tárgyakat, melyek fontosak a tanárrá válásban. A gyakorlati képzés minimális, következésképpen a tanárjelölteknek nincs lehetőségük tapasztalat gyűjtésére. Továbbá a hiányos követelményrendszer, cél- és feladatrendszer kidolgozatlansága miatt, nem körvonalazódnak azok az alapvető kimeneti elvárások, melyek szükségesek a tanári szakképzés szempontjából.

A jelen kutatás, javaslatok szintjén, kezdeményezés kíván lenni egy olyan tanárképzési modell kialakításához, melyben az elméleti és a gyakorlati képzés párhuzamosan, a konstruktív pedagógia elvei, valamint napjaink kompetencialapú képzésének elvárásai alapján épül fel. A munka párhuzamosan, összehasonlító jelleggel figyelembe veszi a nyugati, fejlett országok tanárképzési rendszerét. Az erre vonatkozó szakirodalom áttekintése arra enged következtetni, hogy szükség van egy olyan általános alapkövetelményre, melyben tisztázódik a tanárképzés alapvető cél- és feladatrendszere, az elvárt kompetenciák, ennek megfelelően a szükséges tartalmak, az elméleti- és gyakorlati képzés aránya, a képzési idő, az ellenőrzési rendszer stb. A hagyományos értelemben vett képzés, ahol az elméleti és gyakorlati felkészítés során az ismeretek nem integrálódnak, nem teszik lehetővé a tanári kompetenciák kifejlesztését és kifejlődését. Olyan képzési rendszer kialakítására van szükség, mely a tanárjelölt személyiségének, egyéni képességrendszerének és tudásrendszerének fejlesztését tartja szem előtt. Kérdőíves felmérésünkeredményei is arra engednek következtetni, hogy az egy-két éve gyakorló, felkészültségüket kipróbált tanárok és egyetemi oktatók sincsenek megelégedve a jelenlegi képzési rendszerrel.

Úgy gondoljuk, hogy különleges fontossága van a problémának, és szükségessé válik hazai tanárképzési rendszerünk újragondolása. Napjainkban az oktatás egy sor olyan kihívással találja magát szemben, amelyek elsősorban a társadalmi, kulturális, gazdasági, tudományos változásokból, a politikai és gazdasági élet globalizációjából, valamint új értékek kialakulásából adódnak. A tanárok képzése ennek megfelelően egy olyan szakmai valóságból kell építkezzen, amely lehetővé teszi, hogy megfeleljen ezeknek a kihívásoknak. „A tanárok szakmai tudásának és motiváltságának javítása minden országban elsőbbséget kell, hogy élvezzen.” (Delors 1997. 122.)

1. A tanárképzés helye és szerepe a felsőoktatás rendszerében

„Számos tanár számára az utóbbi 20 év inkább túlélést jelentett, mint fejlődést.”

(Day 2000)

A pedagógusképzés a színvonalas iskolai munka legfontosabb feltételét adja: a pedagógust. A pedagógusképzés rendszerének jövőbeni alakulását mind a felsőoktatás fejlődési iránya, mind a közoktatás igényei és követelményei meghatározzák. "Ahhoz, hogy az oktatás minőségén javíthassunk, változtatni kell a tanárok toborzásának, *képzésének*, társadalmi rangjának és munkakörülményeinek feltételein is (...) Soha nem volt olyan jelentős a szerep, mint amit a tanár, a változások közvetítője, a tolerancia és a kölcsönös megértés támogatója ma játszik." (Delors 1997. 117.)

A felsőoktatás gerincét a jövőben az egyetemeknek kell alkotniuk. Egyöntetű vélemény a szakirodalomban, hogy a tanárképzés csakis felsőfokú egyetemi keretek között mehet végbe. A tanárképzés így beépül, szerves része a felsőoktatás rendszerének. De minthogy az oktatásügy minden társadalom legfontosabb faktora, és mivel a pedagógusképzés látja el, szolgálja ki pedagógusokkal (nevelők, oktatók, óvók, tanítók, tanárok és más pedagógiai szakemberek) a társadalmat, nemcsak szerves részévé válik a felsőoktatásnak, hanem egyik legfontosabb, legértékesebb részévé. Ennek ellenére felfigyelhetünk arra a jelenségre, hogy a különböző országokban a felsőoktatás nem ennek a képnek felel meg. Valamilyen oknál fogva a tanárképzést nem támogatják a megfelelő mértékben. Azokban az országokban, ahol a Tanárképző Intézet, mint önálló intézmény működik, a tanárképzés megszervezése nem olyan zökkenőmentes. Ilyen például a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen, ahol a Tanárképző Intézet nem független, hanem a Pszichológia és Neveléstudományok Kar irányítása alá tartozik, úgy adminisztrációs, mint gazdasági szempontból. Ez a tény egy sor olyan szervezési, reformtörekvései, problémákat implikál, amelyek nehezítik, vagy akadályozzák a tanárképzés működését.

A tanárképzés elhelyezése a felsőoktatás rendszerében, feltételezi annak a kérdésnek a megválaszolását, hogy mi is ennek a képzési formának a célja, melyek azok a kimeneti követelmények és finalítások, amelyeknek meg kell felelnie. Már többen feltették a felsőoktatással foglalkozó szakirodalomban azt a kérdést, hogy a

felsőoktatási képzés célja elsősorban a tudományos ismeretek közlése, vagy a konkrét, életközeli szituációban értelmezett, komplex problémák öntevékeny megoldásának támogatására való törekvés? A konstruktív pedagógia szemlélete az utóbbi mellett voksol. Ennek értelmében a disszertáció alapvetően is ebből a szemszögből közelíti meg a tanárképzés elemzését és értékelését.

2. A tanárképzés általános kérdései és problémái a 21. század elvárásainak tükrében

”A pedagógusképzés átalakításának, fejlesztésének elsődleges célja a képzés színvonalának, hatékonyságának növelése.” (Ladányi 1993. 38.).

A pedagógusképzés és tanárképzés fejlesztésének irányait döntően a közoktatás változó iskolaszervezete, a pedagógiai szabadság foka és a demográfiai viszonyok alakulása, valamint a fejlett országok képzésfejlesztési gyakorlata határozza meg. A pedagógusképzésben az alapvető feladat, a szaktudományos képzés mellett, a pedagógusi hivatásra, mesterségre való felkészítés, amely röviden magába foglalja a pedagógiai és pszichológiai alapképzést, a társadalmi összefüggésekre figyelő nevelésszociológiát, az önismereti és személyiségfejlesztést szolgáló pedagógiai, az átadási képességet formáló tantárgy-pedagógiai stúdiumokat, valamint az iskolai, nevelési és oktatási gyakorlatot. A tanár és pedagógusképzés szakirodalma mára már óriási mértéket öltött, ezért dolgozatunkban nem célunk ennek teljes igényű összefoglalása. A tudományos kutatások eredményeiből csak azokat vesszük figyelembe, amelyeket a disszertáció szempontjából fontosnak ítéltünk.

A tanári alapképzés (TAK¹) az utóbbi tíz évben gyökeres változásokon ment keresztül. Úgy szociális, mint gazdasági változások mentek végbe, amelyek megváltoztatták az iskolával és a tanárokkal szembeni elvárásokat és követelményeket. Ezeknek a követelményeknek a megteremtésére több, vitát kavará, reformot próbáltak bevezetni világszerte. Ez megmutatkozik a fogalomhasználatban is, azaz a tanári alapképzés szókincsében (tréning, ellenőrzés, teljesítményértékelés, kompetencia), és ami társul pályán fellépő stressz szint emelkedésével, és a professzionalizmus meghatározásának változásával. Day (2000) felsorol néhány olyan változást, ami feltétlenül figyelmet igényel: a gyermek körülményeinek a megváltozása, változó világ, amelyben a tanulók részt vesznek (ma már nem az iskola az egyedüli színhely, ahol megtapasztalhatják a világot), a telekommunikáció forradalma, a nevelés változékonysága, a diákok, mint élethosszig tanulók, a tanárok, mint pragmatikus látókok. Mindezeket a változásokat csak akkor lesznek képesek figyelembe venni a

¹ Javasoljuk a ”tanári alapképzés” kifejezés rövidítését az ezzel a területtel foglalkozó szakirodalomban

tanárok, ha fontosnak tartjuk a tanári tőkébe való befektetést (Day 2000). A továbbiakban azokra a területekre térnénk ki, amelyek a legtöbb problémát okozzák napjainkban a tanárok képzésének megszervezésében.

Az *expanzió* jelensége a felsőoktatásban jelentős mértékű nemzetközi vonatkozásban is. Az ezzel foglalkozó felmérések az EU tagállamaiban (Kocsis 2003) az eltömegesedés folyamatosan növekedő tendenciáját mutatták ki 1993-tól napjainkig. A felsőoktatás tömegessé válása nemcsak mennyiségi, de főleg minőségi problémákat okoz a képzésben. A tanárképzés vonatkozásában az *expanzió* azoknak az arányát növeli, akik úgy vesznek részt a képzésben, hogy nem szeretnének tanárok lenni, csak növelni szeretnék egzisztenciális biztonságukat (Vajda 2003). Magyarországon 1985 és 2000 között háromszoros növekedés mutatott ki (Kocsis 2003. 26.). Az olyan szakterületeken, mint a tanárképzés, az *expanzió* a képzésben minőségi szempontból okoz a legnagyobb problémát. Hatással van a képzés szerkezetére, személyi és gazdasági környezetének alakulására. Leginkább a gyakorlati képzés okoz gondot, ugyanis a tanítási gyakorlat megszervezése a legnehezebb feladatok egyike. Azokon a tevékenységeken (szeminárium, hospitálás, tanítási gyakorlat), amelyek megkívánják az alacsony létszámot, a minőség rovására megy a magas létszám. „A Pécsi Tudományegyetemen a karokon kívül, „rektor-közvetlen” szervezeti egységként működő Tanárképző Intézet koordinálta a tanárképzés minden (pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai és gyakorlati képzési) szakmai feladatát, az egy oktatóra eső tanórak magas száma és az országos mértéket jelentősen meghaladó oktató/hallgató arány mellett.” (Kocsis 2003. 117.) Romániában az átlagérték az előadások esetében a 150 fő hallgató, míg szemináriumi tevékenységen és gyakorlatokon 30 fő.

Úgy a magyar, mint az idegen nyelvű szakirodalomban, a tanárképzés fejlesztésének fontosságát egyöntetűen hangsúlyozzák, valamint megegyeznek abban, hogy úgy az általános, mint a középiskolai szinten való felkészítés *egységes* kell legyen. Voltak olyan vélemények, miszerint a tanárképzést külön kellene választani a tudományos képzéstől, három éves főiskola keretei közé. Olyan gondolatokkal is találkozunk, hogy a tanárképzés valamivel alacsonyabb avagy kevesebb ismeretet igényel. Ettől eltérően mások úgy vélik, hogy a tanárképzés nem kevesebb, hanem több

a tudományos képzésnél. Ugyanis, minden szaktárgy tudományos stúdiumai mellett, a hallgatónak el kell sajátítania, eleget kell tennie a tanári szakma előírt követelményeknek –ami egyáltalán nem könnyű feladat -, s mindez nem kevesebbet, de többletet jelent. "Magam sohasem értettem egyet az olyanszerű rangsorolással, hogy ha egy felsőoktatási intézmény nem képes magas szintű egyetemi képzésre, akkor rendezkedjék be "csak" tanárképzésre. Az én szememben a tanári, pedagógusi munka és a tanárképzés semmivel sem kevesebb, mint a tudományos kutatás és kutatóképzés." (Péntek 1999. 94.) Egyfelől azonban tisztázni kell azt is, hogy, ha egy egyetem felvállalja a tanárképzést, akkor annak megfelelően eleget kell tennie - a szaktudományos képzés mellett -, a nemzetközi vonatkozásban felállított, tanárképzéssel kapcsolatos standard követelményeknek. A hallgató dolga tehát annak eldöntése, hogy a tanári végzettségért vállalja-e a többlettanulmányokkal járó terheket.

Németországban az újraegyesítés óta kizárólag egyetemen, egyetemi karokon folytatható tanárképzés. A képzési szint emelésének szükségességét már az UNESCO és az ILO 1966. évi, a pedagógusok státuszára vonatkozó ajánlása valamint a pedagógusképzéssel foglalkozó UNESCO szakértői bizottság 1967. decemberi zárójelentése is kihangsúlyozta: "Az összes pedagógus egyetemi szintű intézményekben való felkészítése az ideális, távlati célkitűzés, amelyet figyelembe kell venni." (idézi Ladányi 1993. 38.) „Az egységes tanárképzés – véleményem szerint – csak egyetemi szinten integrálódott képzést jelenthet, amelynek csak az óvó- és tanítóképzésben folyó pedagógusképzéstől kell a jövőben strukturálisan és intézményi szinten elkülönülni, meghagyván az óvó- és tanítóképzést a főiskolai képzés számára, a tanárképzést pedig az egyetemnek.” (Orosz 1993. 50.) A pedagógusképzés felsőfokúvá válása ugyanakkor nem minden esetben pozitív. A legtöbb ország gyakorlatában az látható, hogy pusztán az egyetemi keretek kiterjesztéséről van szó (Falus 2002). Kivételt képez Finnország és Svédország, ahol az egységesítést úgy oldották meg, hogy azonos státuszt biztosító utak vezetnek a különféle képzettséghez, és az átjárhatóságra is lehetőség van. A tanárképzés egységesítésével kapcsolatban a bolognai folyamat hozta a megoldást. „Az egységesítést úgy oldjuk meg, hogy a tanárképzés számára a második képzési ciklusban biztosítunk helyet, a tanári képesítést mester-diploma tanúsítja. Az így kialakított tágasabb képzési keretekben a két képzési ciklus a tanári felkészítés diszciplináris

alapozására és pedagógiai karakterének biztosítására egyaránt lehetőséget ad. Az első képzési ciklusban, az alapképzésben a hangsúly az előbbi, a második képzési ciklusban, a tanárszakon a hangsúly az utóbbin van. A viszonylag tágas és egységes keretek teszik lehetővé, hogy a tanárjelöltek sokféle szakterületről rekrutálódjanak és a tanári szakképesítések változatos kombinációi szülessenek meg, a közoktatási igények rugalmas kielégítésére.” (Magyar 2005) A Bolognai folyamat hatásáról a tanárképzésre részletesen a 7.2., 7.3. fejezetekben térünk ki.

Amikor a tanárképzés megújításáról beszélünk, a tanári hivatás *tartalmi* követelményeiből kell kiindulnunk. A tanárképző egyetemeken olyan egyeztető mechanizmust és koordinációt kell létrehozni, melyben szervesen egybeépíthetők a különböző elméleti és gyakorlati stúdiumok. Meg kell válaszolni az olyan kérdéseket, hogy mit, és mennyit kell tudnia egy tanárjelöltnek ahhoz, hogy eredményesen oldja meg feladatát a korszerű iskolában. Az utóbbi tapasztalatok azt igazolják, hogy a leendő tanároknak a különböző korosztályok fejlődési és fejlesztési körülményeit, jellegzetes konfliktusait, valamint az egyes tanulók sajátosságait az eddigieknél alaposabban meg kell ismerniük, hogy a nevelési és oktatási célokat hatékonyan szolgálhassák, hogy adekvát (differenciált, csoportra és egyénre szabott) pedagógiai stratégiákat tudjanak alkotni, korszerű eszközöket és eljárásokat tudjanak alkalmazni. A felkészítés tehát nem egyszerűen azt jelenti, hogy alsó illetve felső tagozatra készítenek fel tanárokat. Fontosabbak ennél a gyermeki fejlődés ciklusai és lényegesebb a szocializációs folyamat, amelybe szakértőként, a maga teljes hatóerejével - nem csak szaktanárként -, lép be a pedagógus. „Olyan szakemberekre, akik nemcsak a kultúráközvetítésnek, a tudás átadásának szerepét képesek vállalni, és ismerik a tanítás-tanulás eszményi útját, hanem helytállnak olyan helyzetekben is, mint kommunikátor, elemző, diagnosztá, alkotó-újító: olyan szerepekben is, mint nevelő, fejlesztő, tervező, tankönyvíró, elméleti szakember, kutató, értékelő stb. (...) És még nem is beszéltünk arról, hogy a magyarul tanító tanároktól, és az oktatási közeg, amelybe kerülnek, még ennél is nagyobb szakértést igényel: ahhoz például, hogy a magyartanár, de beszélhetünk a fizikatanárról is, egy kevertnyelvű közegben a helyzethez igazodva anyanyelvet és anyanyelven tanítson, rendelkeznie kell mindazon nyelvi, szaknyelvi, kutatásbeli, pedagógiai és módszertani ismerettel, gyakorlattal és kompetenciával,

amely lehetővé tenné a fejlesztéshez szükséges lépéseket. Mi mindent kellene tennie? Diagnosztizálja, mérje fel a gyermekek nyelvhasználatában a kevertnyelvűségből fakadó nyelvi erózió jelenségeit, ennek alapján következtessen a megértésbeli, gondolkodásbeli problémákra, sajátos tanítási, fejlesztési tervet dolgozzon ki a problémák kezelésére, a tanulók egyéni, differenciált fejlesztését és felzárkóztatását átgondolja, igazodjék a tantervi követelményekhez, készítse fel a gyermekeket a vizsgára, találja ki az értékelés megfelelő szempontjait és formáit, s ráadásul a gyermek számára is erőfeszítést jelentő tanulás során pozitív élményt nyújtson az igényes anyanyelvhasználatról (mint magyarsághélményről). Eközben a gyermek szociális élettere teljesen más tapasztalatot nyújt, hisz neki éppen az a természetes, ahogyan a családban beszélnek: miért kell neki másképpen beszélnie, mint apjának...Ez egyetlen kiragadott példa a számtalan közül, de komplex jelenséggé átirható a tanári munka bármely helyzetére, szaktól függetlenül.” (Birta, Fóris 2003. 74-75.) Kisebbségi létünkől kifolyólag Erdélyben a kétnyelvűség és a többnyelvűség a mindennapokhoz hozzátartozó jelenség, amelyet kétségkívül figyelembe kell venni a tanárok alap-, és továbbképzésekor. A kétnyelvűség önmagában nem jelent veszélyforrást a gyermekek fejlődésben, hiszen már tudományosan kimutatták a ennek pozitív hatásait. A negatív hatások főleg a kisebbségi létből adódhatnak, és a második nyelv iránti attitűdben nyilvánulnak meg. „A kisebbségi kétnyelvűség esetében a két nyelv általában a következők tekintetében kerül oppozícióba: az egyik az alacsony presztízsű kisebbségi anyanyelv (ez stigmatizálódhat is elvetendőnek, haszontalannak tartják), a másik pedig a többség nyelve, domináns, magas presztízsű (ez az elfogadott, ennek a használatát részesítik előnyben). A presztízs nem feltétlenül vonatkozik mindegyik nyelvhasználati területre, előfordulhat, hogy csak gazdasági, politikai vonatkozásban kedveltebb az államnyelv. A többségi nyelv értéke azért is nőhet, mert ez az a nyelv, amelyet az állam lakosságának nagyobb része mindennap, minden területen használ. A többség politikájával alátámasztja a kisebbségnek azt a véleményét, hogy a társadalmi érvényesülés, a siker nyelve csakis az államnyelv, a domináns nyelv lehet.” (Fodor 2000). A nyelvi attitűd azért fontos, mert meghatározza a kétnyelvűek nyelvhasználatát és nyelvi kompetenciáit. Többek között már rámutattak arra, hogy a kétnyelvűek olvasási zavarok, helyesírás, beszéd és beszédmegértés terén is különleges

szükségletekkel rendelkeznek, diagnosztizálásuk és felmérésük összetett feladat (Gyarmathy, Smythe 2000). A mostani helyzet azt mutatja, hogy az erdélyi tanári alapképzésből teljesen hiányzik ez a terület. A pedagógusképzés feladata tehát felkészíteni a jelölteket a kultúráközvetítő, a szocializációs és a személyiségfejlesztő folyamatok irányítására, befolyásolására, ahol a tanár szakmájának nemcsak tudója, hanem tudósa is. Ez egy nagyon komplex és összetett feladat, mely méltán állítja nehézségek elé a tanárképzéssel foglalkozó szakembereket, akkor, amikor a fentebb leírt kompetenciáknak megfelelően próbálják az elméleti és gyakorlati képzés tartalmát megszervezni.

A 21. század elvárásainak leírására már sokan vállalkoztak. Az alábbiakban bemutatunk egy olyan szempontrendszert, amelyet az iskola figyelmébe ajánlhatók, abban az esetben, ha meg akar felelni a társadalom elvárásainak:

1. Nem stabil és állandó tudástartalmakat közvetít, hanem a tudásszerzés folyamatosságára helyezi a hangsúlyt,
2. Olyan képességeket, készségeket alakít ki és fejleszt, amelyek az egész életen át való tanulásra készítene fel,
3. Tények, adatok tömege helyett (nem tagadva, hogy ténytudás nélkül nincs lehetőség érdemi összefüggés teremtésére), ami a memóriát veszi igénybe, a magas szintű tudásreprezentációkat (alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés) hozza működésbe, tehát gondolkodni, értékelni és dönteni tanít meg,
4. Teret enged az egyénileg megalapozott (konstruált) tudásnak, ugyanakkor megmutatja azokat a tanulási módszereket, eljárásokat, amelyek az önálló gondolkodást, az információk értékelését és hatékony felhasználását lehetővé teszik (Bárdossy és mtsi. 2002. 98.).

Ha ezeket a szempontokat végiggondoljuk, akkor sajnos azt kell megállapítanunk, hogy a jelenlegi iskolai gyakorlat és a jelenlegi tanárképzési gyakorlat nagyon sok európai országban nem felel meg ezeknek az elvárásoknak. „(...) az átlagos iskolai gyakorlat (...) nem felel meg a kor követelményeinek, nem követi kellő rugalmassággal a világban lezajló változásokat, így kevésbé felel meg a jelenlegi társadalmi elvárásoknak. Bár vannak jelei – főként a kutatásban – a pedagógiai paradigmaváltásnak, de a tanárképzés, a minőségfejlesztés, a tankönyvírás, a

tantervfejlesztés, a pedagógiai értékelés és a napi praxis terén áttörő változásról nem beszélhetünk. Épp a tényleges paradigmaváltás szempontjából van kiemelt szerepe a tanárképzésnek, hiszen a fiatal tanárgeneráció lendületet adhatna a változásoknak.” (Bárdossy és mtsi. 2002. 98-99.)

A tartalmi szabályozás mellett a pedagógusképzés másik egyenértékű képzési területe a *gyakorlati képzés*. Ennek fontossága felett általánosan szavaz a szakirodalom, de nincs egyöntetű megállapodás abban, hogy a tanárképzés egészében hogyan illetve milyen arányban épüljön be. A hatvanas években körvonalazódott az a pedagógusképzési és pedagóguskutatói irányzat, amely szerint a kezdő pedagógusok nehézségei abból fakadnak, hogy hiába ismerik az eredményes munka fogásait, a begyakorlottság hiánya miatt nem képesek azokat végrehajtani. A pedagógusok általában tudják, hogy mit kell tenniük, csak éppen nem képesek az adott cselekvést végrehajtani. A gyakorlati készségek elsajátításának két feltétele van, egyrészt fel kell tárnunk azokat a készségeket, amelyekről igazolható, hogy az eredményes munka feltétele, valamint rendelkezni kell olyan módszerekkel, amelyek az adott készségek elsajátítását lehetővé teszik. Különböző kutatások igyekeztek ezeket megtalálni, nagyszámú pedagógiai tevékenységelemről sikerült bebizonyítani, hogy szorosan korrelál a tanulói teljesítményekkel. Ezek között: a tervezési készségek (óratervezés), kérdéses készsége, magyarázat készségének kialakulása, a tanári-tanulói interakció és kommunikáció készségei, osztálymunka szervezésének készségei, (a csoport-, illetve az egyéni munka irányítása), megfigyelési-elemzési és értékelési készségek. A vázolt készségek elsajátítására különféle módszereket dolgoztak ki, amelyek között, a Magyarországon kedvező eredményeket mutató, mikrotanítás vezető szerepet játszik (Falus 1998. 105.). A mikrotanítás módszerének bevezetéséhez, feltétlen szükséges a felsőoktatási intézmény és gyakorlóiskolák közötti kölcsönhatás és együttműködés. A mikrotanítás módszerére részletesen a 4.2 fejezetben térünk ki. Az alapképzésben elsősorban elméleti orientációs képzés kapnak a hallgatók, míg a tanítási gyakorlatban erős elkötelezettséget és hozzáállást kell mutatniuk a tanítással szemben, nagyobb hangsúlyt téve a tanuló személyiségére, mint az elméleti modellekre (Parsons at al. 2001).

Alapprobléma, és súlyos fogyatékosága a tanárképzésnek a képzési területek (szaktudományos, pszichológiai, pedagógiai, módszertani és gyakorlati)

összehangolatlansága, illetve a köztük lévő kapcsolatok nem kielégítő volta (Szabó 1998). Úgy tűnik, hogy a tanárképzés örök nagy és megoldhatatlan problémája, hogy az *elmélet és gyakorlat integrálódása* még mindig nem következett be. A jelen munka kapcsán is arra törekedtünk, hogy a tanárképzés egy képzési területe, a pedagógiai képzés elméleti és gyakorlati területek összehangolásának és integrálásának egy lehetőségét mutassuk be.

A pedagógusképzés fejlesztésével kapcsolatosan szükséges, hogy a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények és a minisztérium között alapkérdésekben – és például a fennebb említett sajátos helyzetekben - konszenzus jöjjön létre a következőkben:

- a tanárképzés szaktudományi ismereteinek tartalmi követelményeit teljes egészében autonóm módon, a pedagógusképzés szaktárgyi követelményeit részben autonóm, részben kooperatív módon határozza meg;
- szükséges egységesíteni a pedagógiai szakképzés alapkövetelményeit és „alapismereteit”, újra értékelve az eddigi tanulmányokba beépített pedagógiai-pszichológiai ismeretek körét, tartalmát, kiegészítve a hiányzó, de alapvetően szükséges alapismeretekkel. (Berki 1993. 175)

A témában végzett kutatási eredményeket összefoglalva, Bárdossy és mtsi.(2002) a következő problémákra irányítja a figyelmet a pedagógusképzés fejlesztésének viszonylatában:

- A pedagógiai tevékenység valamennyi szakaszára (a tervezési, az interaktív, az értékelési szakasz tevékenységeire) történő felkészítés.
- Az iskolahasználókkal (a diákokkal és a szülőkkel), a külső intézményekkel és szakemberekkel való együttműködés (tanulástervezés, -szervezés és értékelés) sokszínű lehetőségeire, módjaira és feltételeire, sokoldalú kommunikációra történő felkészítés.
- Az iskola-, program-, folyamatelemzői és értékelői szerepekre történő előkészítés.
- A tanórán és iskolán kívüli tanulósszervezői, programalkotói szerepekre történő előkészítés.

- Az önálló és kooperatív tanulás, az egyéni és csoportos kutató és alkotó munkák előkészítéséhez, feltételeinek megteremtéséhez szükséges ismeretek elsajátítását, képességek fejlesztése.
- Az emberi (felnőttkori és gyermekkori) jogok és szabadság szellemének megfelelő tevékenységekre történő előkészítés.
- A szociális, mentális, tanulási hátrányokkal, problémákkal küzdő fiatalokkal való foglalkozáshoz szükséges ismeretnyújtás és képességfejlesztés (Bárdossy és mtsi. 2002).

Az elmélet és gyakorlati képzés területeinek integrált lehetőségeire visszatérünk a 3.4. fejezetben.

A tanárképzés szakirodalmának sokat vitatott témája, hogy legyen-e tanári *alkalmassági vizsga*? Elsősorban a szelekció „mikor-ja” körül vannak problémák. A társadalmi közvélemény akkor könnyebbülne meg, ha egy speciális szűrővizsga már a tanulmányok előtt lenne. Él e lehetőség csábító ereje, de úgy gondoljuk, hogy a tanári szakra való beiratkozás minden tanárképző szakon tanuló hallgató lehetősége kell legyen. Nincs (egyenlőre) ugyanis egy olyan szinten kidolgozott alkalmassági vizsgálati eljárás, amelynek diagnosztikus értéke biztos lenne. Úgy gondoljuk tehát, hogy nem indokolt az alkalmassági vizsga. Esetleg egy interjú bevezetése lenne az, amelyben hozzávetőlegesen meg lehetne állapítani a hallgató pedagógiai érdeklődésének irányait, alapvető kommunikációs (beszédképességét, magyarázóképeség stb.) képességeit stb., melyek mind fontosak a tanári szakma elsajátításához. Úgy véljük, hogy az alkalmasság (felvételin) kevésbé mérhető a pálya elején. A jó pedagógussal kapcsolatban feltárt tulajdonságok csak abban az esetben használhatóak a felvételi vizsgákon, ha kellő számú jelentkezőből lehetne választani, és ha ezek a tulajdonságok kellő biztonsággal mérhetők volnának (Falus 2001). Pályaválasztással kapcsolatos kutatások bebizonyították, hogy a motiváció a képzés, és az életkor folyamán nő, azaz a motivációs szintet emelni lehet különböző teljesítmény-, és személyiségfejlesztő programokkal (Carver 1998). A szelekció a pálya elején azért nem indokolt, mert a képzés során a jelöltek hozzáállása változhat a pályához. Nem indokolt viszont, hogy a képzés alatt nem történik semmilyen szelekció, kivéve a tanítási gyakorlatot, ami a pályalkalmasságot vizsgálná. Mindezek mellett

természetesen fontos az alkalmatlanság megállapítása, a szakmai szűrés, ezt azonban a tanulmányok folyamán kell megállapítani. A romániai és a legtöbb európai ország képzési rendszere ezt nem engedi meg, hiszen a nagy arányban elméleti jellegű tanegységek szintjén a valóságos szelekció nem érvényesülhet, hiszen egy írásbeli vizsgadolgozat alapján nem lehet valakiről eldönteni, hogy rendelkezik-e azokkal a tulajdonságokkal, készségekkel és képességekkel, amelyek a tanári hivatás gyakorlatát lehetővé teszik. A tanítási gyakorlat esetében is abszurd helyzet áll fenn, ugyanis az egy tanárjelöltre eső konkrét tanítási gyakorlat órászáma nagyon kevés, így nem adódik lehetőség arra, hogy bár megfigyelhető legyen, még kevésbé hogy kialakulhassanak, vagy kifejlődhessenek a tanári képességek és kompetenciák. Meg kell ugyanakkor említenünk, hogy a szelekció kérdése összefügg az expanzió jelenségével. Az történt ugyanis, hogy a megnövekedett keretszámok által olyan hallgatók is bekerülnek és elvégzik a tanárszakot, akik kevésbé felkészültek, vagy elhivatottak a tanári pálya iránt. Ez a tény még inkább felhívja a figyelmet a képzés közbeni szelekció jelentőségére.

Az *inklúzív* oktatás egy szintén erőt próbáló kihívás a tanárképzés számára. A *speciális nevelési igény* gyerekek (SNI) integrált oktatásának és nevelésének gondolata több irányból érkezett, de főleg észak-európai és amerikai eredetű. Az inklúzió elsősorban az emberi értékek elfogadását valamint a SNI gyerekek oktatásáról alkotott álláspontunk átgondolását jelenti. Elkerülhetetlen az iskolai oktatás újraértékelése, olyan értelemben is, hogy a tanulás nem csak az ismeretek elsajátítását jelenti, hanem a magabiztosság, az együttműködés, a másság elfogadásának elsajátítását is (Ambrus 1999). A tanárképzés szempontjából fontos lépés a tanári szerep meghatározása az inklúzív oktatásban. Erre azért van szükség, hogy az alapképzés programjának, tantervének az „átalakítása” is megtörténjen. Immár 20 éve követhetjük nyomon az integrált oktatással kapcsolatos vitákat. Az erről szóló szakirodalom már hatalmas, mely egyrészt a probléma jelentőségét emeli ki, másrészt pedig azt jelzi, hogy nem alakult ki még egy egységes álláspont az integrált oktatás tanári alapképzésben való bevezetésével kapcsolatban. A speciális és nem speciális szükségletű, tanulási-, és magatartászavaros, valamint a beszéd-, és kommunikációs zavarokkal rendelkező gyerekek együttnevelése, az általános iskolát a különböző pedagógiai, módszertani, oktatáspolitikai viták színterévé teszi. A tanárokkal szembeni

elvárások teljesen megváltoztak, új képességek és készségek szükségesek az integrált osztályokban tanuló SNI gyerekekkel való foglalkozásban. A tanári szerep, a tanár és diák közötti kapcsolat átértékelődik (Birta 2006.).

Napjaink egyik legelterjedtebb elvárása a tanárképzéssel szemben a tanári *kompetenciák* leírása. Ez az elvárás elsősorban abból az igényből fakad, hogy tisztázni kellett a pedagógus mesterség specifikumait, megállapítani azokat az alapvető ismeret, tudás, képesség és attitűdbeli elvárásokat, amelyeknek a pedagógusok meg kell feleljenek (Szabó 2006). Magyarországon a kompetenciák leírásával kísérleti jelleggel, az ELTE, Pedagógiai és Pszichológia karának oktatói, Falus Iván vezetésével, dolgoztak (Falus 2005b). A magyarországi tanárképzésben 1997-ben bevezetett képzési követelmények² már a kompetencia alapú képzés kezdete volt (Romániában ezt semmilyen törvény nem szabályozza). A kompetenciák leírása nem könnyű feladat, hiszen, ha csak azt vesszük figyelembe, hogy azok a tanárok, akiket napjainkban képzünk, három vagy négy év multával, harminc, negyven éven át, fogják gyakorolni a tanári mesterséget, akkor tulajdonképpen a jövőre, annak elvárásaira kell felkészíteni, és a kompetenciákat leírni. A kompetencia alapú tanárképzés megvalósításának jelenlegi fázisban a gyakorlatba való ültetés a következő, szintén erőt próbáló feladat, ami egyrészt összefonódik a képzési területek összehangolásával is. A kompetencia alapú tanárképzéssel részletesebben a 4.3. fejezetben foglalkozunk.

A tanárképzéssel és annak fejlesztésével kapcsolatos kísérletező kutatások alapvető problémája, hogy hatékonyságát nagyon nehéz felmérni, ugyanis ahhoz, hogy optimális eredményeket kapjunk szükséges lenne egy időben hosszú távú, longitudinális kutatásra, ahol a kipróbált képzési program hatását a gyakorló tanári munkában lehetne vizsgálni. Ez csak az időbeni oldala a problémának. Egy másik nehézkes területe a kutatásnak, egy olyan értékelési rendszer (teszt, alkalmassági vizsga stb.) kidolgozása, mely támpontot adna, illetve hiteles eredményre vezetne a tanári rátermettség szempontjából egy adott program hatékonysága esetén. Ennek értelmében a kutatások csak egy-egy részterület, kompetencia, attitűd és gondolkodási folyamatokkal kapcsolatosak.

² Magyarország kormányának III/1997, VI.27 Rendelete

A 2. fejezetben leírt faktorok nemzetközi vonatkozásban is a legfigyelemreméltóbb, és ugyanakkor a leginkább problematikus területei a tanárképzésnek. Összefoglaló jelleggel tekintünk át ezeket:

- *expanzió,*
- *tartalmi szabályozás,*
- *elméleti ismeretek alkalmazhatatlansága, passzivitása*
- *gyakorlat és elmélet integrálásának hiánya,*
- *képzési területek összhangja,*
- *szelekció problematikája,*
- *inklúzív nevelés bevezetésének kérdései,*
- *kompetencia alapú képzés gyakorlatba ültetése, értékelési rendszerének bevezetése.*

A tanárképzés szükséges átalakulása és megújítása nem mehet végbe a tanárképzés presztízisének emelkedése nélkül. Ennek a presztízsnövekedésnek egyaránt kell érintenie a szakképzést és a pedagógiai képzést, s alapja mindkét területen csak a minőség növelése lehet. „Az iskola feladata most és mindenkor az adott társadalmi szükségletek kielégítése. Világunkban a tanulás és a létezés sikeressége nagymértékben függ attól, hogy az egyén képes-e az őt érő információáradat megszűrésére, ki tudja-e válogatni a döntéseihez számára releváns információt, és új ismereteit megfelelő kontextusba tudja-e ágyazni a jelentésteremtés folyamatában.” (Bárdossy és mtsi. 2002. 97.).

3. A tanárképzés képzési területei

A tanárképzésben az alapképzés területei közötti kapcsolatnak, a területek képzésben betöltött szerepe, helye, súlya és aránya mai napig tisztázatlan, kölcsönös fenntartásokkal terhes az erre vonatkozó szakirodalomban, és a különböző országok tanárképzési gyakorlatában is. A tanárképzést szolgáló szakterületi stúdiumokon kívül a tanárszoknak három egymással szoros kapcsolatban lévő, a tanárrá válás szempontjából nélkülözhetetlen vonulata van: általános pszichológia és pedagógia; tantárgy-pedagógia (módszertan), és iskolai tanítási gyakorlat. A három terület között kölcsönös belső tartalmi kapcsolatrendszer van. Egymásból következnek és feltételezik, illetve átfedik egymást. Hogy ezek között a területek között hatékony kapcsolatrendszer alakuljon ki, szükség van a tanárképzésben résztvevő tárgyak oktatásával foglalkozó szakemberek közötti rendszeres szakmai együttműködésre. Erre nagyon sok helyen nem kerül sor, éppen ezért a „mindenki azt tanít, amit jónak lát” jelenség a leggyakoribb. Ez azért rossz, mert, ha a képzés előírja, hogy ezek a képzési területek fedik egymást, egymásutániságban következnek - neveléslélektan, pedagógia, módszertan, tanítási gyakorlat -, vagy ha figyelembe vesszük a konstruktív pedagógia alapelveit, az egyes területet oktatónak szüksége van arra, hogy alapozhasson a hallgatók előzetes tudására, tisztába legyen azokkal a kompetenciákkal, ismeretekkel, amelyekkel már rendelkeznek a tanárjelöltek. Ha ez hiányzik, akkor történik meg, hogy a tanárjelöltek nem tudják ezeknek a területeknek megfelelő ismereteiket kognitív struktúráikba beépíteni, majd alkalmazható ismeretté formálni.

Itt szeretnénk megemlíteni, hogy a tanári alapképzéssel kapcsolatosan megfogalmazott elvárások sokaságában nagyon nehéz eligazodni. Ugyanakkor tisztázni kell, hogy az alapképzés sem képes megfelelni, illetve teljesíteni ezeknek az elvárásoknak a sokaságát. Fontos leszögeznünk, hogy az alapképzésben nem lehet „mindenre” felkészíteni a tanárokat. „A pedagógusképzést az indukciós-, a szakirányú posztgraduális képzés kontextusában kell fejleszteni, amely a permanens vagy élethosszig tartó képzés irányába mutat. Ez a rendszer egy dinamikusabb tanulásfelfogást vall, nem feltételezi, hogy az alapképzés képes volna minden szerepkörre, és a 30-35 éves pályafutás egészére felkészíteni. Megfelelő összehangolás

esetén lehetővé válik a képzéssel szembeni túlzott elvárások csökkentése, az alapképzés valós feladatainak színvonalas teljesítése.” (Falus 2002. old?) Természetesen a „valós feladatok” alatt még mindig nincs egységes konszenzus, s talán az általános tanári kompetenciák leírása és figyelembe vétele eredményre vezetne ebben a kérdésben.

3.1. Tartalmi szabályozás

„...a hatékony nevelőmunkához, illetve a szaktanári tevékenységhez szükségesek korszerű pedagógiai, pszichológiai, szociológiai és – tenném hozzá – nagyon sokszínű egyéb társadalomtudományos ismeretek, és ehhez kapcsolódóan olyan gyakorlati képességelemek rendszere is, amelynek segítségével a pedagógusok az ismeretek átadásának képessége mellett megtanulhatják például a gyermekek érzelmi életének, gondolkodásmódjának, éppen aktuális viselkedésének pszichológiai, társadalmi, háttértényezőinek megértését, esetleg önálló tanulásuk szervezését és mindezen problémák szakszerű kezelését.” (Németh 2002. 27³.) A tanárképzés tartalmi fejlesztését különösen bonyolulttá teszi a képzés kettős kötődése egyrészt a közoktatáshoz – amelynek számára a legfontosabbat, a pedagógust adja –, másrészt a felsőoktatáshoz – amelynek a keretei között működik. Ha pedig mindkét terület gyökeresen átalakul, szinte leküzdhetetlenek látszanak az átgondolt tartalmi fejlesztés akadályai. Tegyük ehhez hozzá, amit egyébként már kiemeltünk előbbi fejezetekben, hogy a pedagógusképzésnek a változások előtt kell/ene járnia, hogy valóban betölthesse szerepét. (Ballér 1993a. 123)

Az első kérdés, amelyet fel kell vetnünk, hogy szükséges-e és egyáltalában lehetséges-e a tanárképzés tartalmának egységes, központi szabályozása? Ha arra gondolunk, hogy a tanárképzés a felsőoktatás része, akkor erre a kérdésre a tanszabadság jegyében tagadó választ kellene adni. A központi szabályozás mellett szólnak a célszerű koordinálásnak, az egységes tanárképzés megteremtésének a szempontjai. „...úgy látom, hogy a tanárképzésnek valamilyen központi tartalmi szabályozására szükség van.”(Ballér 1993a. 124.) De milyen legyen az új típusú

³ I. Németh András, 2000. augusztus 31.- szeptember 1. Országos Módszertani és Tudományos Konferencián elhangzott köszöntő beszédéből, I. Katona András és mtsi. (szerk.) (2002), A tanári mesterség gyakorlata, Tanárképzés és tudomány, Nemzeti tankönyvkiadó-ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest

szabályozás? E központi szabályozásnak fő eszköze az alapvető, mindenütt teljesítendő és teljesíthető követelményeknek a meghatározása, amelyeket minden intézménynek, minden tanárjelöltnek figyelembe kell venni a képzés során. Az egységes alapkövetelményekre sokféle tartalom, tantárgy, tananyag, szervezeti forma, taneszköz és módszertan alkalmazása épülhet. Ezeket semmilyen formában nem helyes központilag meghatározni. Célszerű lenne azonban előírni, hogy az alapkövetelmények fő témakörein belül milyen területekkel, milyen arányban kellene a tanárjelölteket foglalkoztatni annak érdekében, hogy a kívánt eredményt elérjék. A tanárképzés egységes, központi tartalmi szabályozása a pedagógusjelöltek felkészítésének alapjait, kereteit hivatott biztosítani. Önmagában tehát nem teljesítheti a pedagógusképző intézmények egyéni, helyi tantervét, programjait. Funkciói sokfélék lehetnek: nélkülözhetetlenül szükséges minimális szabályozás; a legjobb hagyományok megőrzésének és folytatásának az elősegítése; az intézménynek, a tanárok, hallgatók önállóságának megalapozása és erősítése. Mindez összhangban állna mind a közoktatás társadalmi fejlesztésével, mind pedig a felsőoktatási intézmények autonómiájával (Ballér 1998).

A Nemzetközi Bizottság az UNESCO-nak 1997-ben tett jelentésében meghatározta az időszerű oktatáspolitikai törekvéseket, melyek között: a decentralizálás, az alternatívitás elve, az önálló és önfejlesztő iskola kibontakozásának igénye szükségessé teszik, hogy megvizsgáljuk a tanári önállóság lehetőségeit és korlátait. A szabadságfok növekedését jelentette a tananyag egy részének önálló megváltoztatása. A pedagógus szabadsága nem végtelen, hanem számos kötöttség közepette érvényesíthető. Tanuláspszichológiai kötöttségekre példa a képességhierarchia figyelembevétele. A pedagógus szabadsága mindenekelőtt abban nyilvánul meg, hogy ismeri a rendelkezésére álló szakanyagot, szakmai felkészültsége szerint dönteni tud azok értékeiről, előnyeiről és hiányosságairól, és meggyőződése szerint, szabadon választja ki számára, tanítványai számára a megfelelőt. A tananyag összeállítása nem l'art pour l'art történik, hanem valamiféle –azon túlmutató- célképzet szerint (Polonkai, Perjés 1993).

A tanárképzés tartalmának témakörei a következő nagy csoportokra oszthatók: *pedagógiai és pszichológiai elméleti alapképzés, a nevelő tevékenység feladataira*

felkészítés elmélete és gyakorlata, a tanári személyiség-, és képességfejlesztés, szakmódszertan elmélete és gyakorlata.

A tartalom kidolgozásakor abból kell kiindulni, hogy nem neveléstudományt kell tanítani, hanem a gyakorlat szempontjából releváns, a gyakorlatra tekintettel rendszerbe szervezett, tudományosan megbízható tudásrendszer feldolgozására kell vállalkozni (Nádasi 1993 177.). A tartalom kimunkálásakor mérlegelt kérdések:

- milyen tanárképzési feladatok elősegítését tudja vállalni az általános pedagógia oktatása;
- milyen képzési tartalmakat kínál a neveléstudomány jelenlegi fejlettségi szintjén;
- milyen hallgatói sajátosságokra lehet számítani;
- a jelenlegi objektív körülmények (idő, tanulási segédletek stb.) mit tesznek lehetővé?

Természetesen úgy véljük, hogy itt nem merev szembeállításról van szó, hanem elsősorban arról, hogy önmagában a tudományos képzés - aminek megvannak a pozitívumai és negatívumai -, nem elég, hanem annak gyakorlati oldalát is figyelembe véve választjuk ki a tartalmakat. A tartalom kiválasztását a képzési rend keretében a feladatoknak alárendelten kell elvégezni, a kötelező tárgyra félévről-félévre csiszolt tematikát kell készíteni, s a fő témákat kötelező illetve ajánlott irodalommal lefedni. Ennek a tematikának valamennyi tárgyat oktató egyetemi tanárnak össze kell állítani. Ezen a tematikán belül van lehetőség a tanár egyéni érdeklődésének megfelelő hangsúlyokat étvényesíteni, s ezt a félév elején a diákoknak is tudomására hozni, a tudatos választás érdekében. A kötelező stúdiumokat tanulságosan kell kiegészíteni választható tárgyakkal. E kurzusok kínálatát úgy kell befolyásolni, hogy azok kiegészítsék a kötelező stúdiumok tartalmát, illetve, hogy valóban szolgálják a tanárképzés céljait. Mind a kötelező, mind a választható tanegységek esetében lehetőség szerint törekedni kell arra, hogy:

- az órákon a hazai és nemzetközi szakirodalom eredményeinek szintetizálására épülő ismeretek közvetítődjének;
- az órákon és gyakorlati foglalkozásokon a pedagógiának könyvekből nem tanulható vonatkozásai – az egyéni vagy csoportos tapasztalatokhoz, élményekhez kapcsolódó elemző feldolgozások – nagy súlyt kapjanak.

A tananyag kiválasztásnál még a következő tényezőket érdemes figyelembe venni (Polonkai, Perjés 1993):

1. fejlesztési igényeket, szükségleteket;
2. az intézmény nevelési elveit, pedagógiai koncepcióját;
3. struktúraváltás esetén annak tantervi következményeit;
4. a fejlesztés feltételeit.

A tanár-, és pedagógusképzés a világ országaiban, a tartalmi szabályozás feltételeinek tekintetében nagy változatosságot mutat. Abban azonban egyeznek a különböző rendszerek, hogy az említett négy komponens helyet kap bennük (a szaktárgyi tanulmányok, a pedagógiai, pszichológiai tudás, módszertani tárgyak, iskolai tanítási gyakorlat). Nagy József a magyarországi Nemzeti Alaptanterv (NAT) 1994-es vitaanyagában azt javasolta, hogy a követelményeket, amennyire csak lehet, el kell szakítani a tananyagtól, azaz a követelmények ne a tananyaghoz kapcsolódjanak, hanem a személyiségfejlődés, személyiségfejlesztés pszichikus struktúráját követő kompetenciákhoz. Ezeket a kompetenciákat kell megtervezni, és ennek kell alárendelni a tananyagot. Ebben a felfogásban a rendező elv nem a tananyag, hanem az, hogy az egyes területeken milyen személyiségfejlődést szeretne elősegíteni a tanterv, az „én kompetenciától” a világképig, és ehhez milyen műveltségterületek, tartalmak szükségesek. Úgy véljük a fentiekben leírtakhoz hasonlóan kell a tanári alapképzésben is a képzési követelményeket és kompetenciákat meghatározni.

A korszerűen képzett pedagógus felkészítéséhez a szaktárgyi és pedagógiai alapképzés fő összetevőivel egyenértékű tényezőként csatlakozik egy harmadik elem: a magas fokon továbbfejlesztett általános és erkölcsi kultúráltság. Ennek elengedhetetlen elemei: beszéd- és magatartáskultúra, idegennyelv-ismeret, a humán, természeti és technikai tudományos eredményekkel való lépéstartás, etikai érték- és követelményrendszer, összefoglaló művelődéstörténeti megalapozottság (Széchy 1993). E tantárgycsoport szolgálja az értelmiségi hivatásra való felkészülést, a tanári szakmai tudás kiterjesztését, más szakterületekkel való szerves kapcsolatának kialakítását, az alapos műveltséget. Célszerű lenne, ha a képző intézmény megfelelő tanszékei (pl. számítástechnikai, filozófiai, szociológiai stb.) saját szakterületükön általános művelő kurzusokat hirdetnének meg, melyek azoknak a hallgatóknak szólnának, akik nem a

tanszék szakterületén akarnak diplomát szerezni. A tanár szakos hallgatók ebből válogatnának, elsősorban azokat, melyek a tanári hivatáshoz is közel állnak. A tartalmi megújulás fő célja a tanári képességek, a hatni tudás kifejlesztése kell legyen, amely a képesség-, illetve a személyiségfejlesztésre orientált képzési formák térnyerésével és a tényleges iskolai gyakorlat szerepének, illetve hatékonyságának a megnövelésével érhető el (Faragó 1993. 188.).

A pedagógusmesterség tartalmi elemeivel kapcsolatban Sallai Éva (1996) a következő részeket emeli ki.

1. Teoretikus háttér, amelyben ötvöződik az önismeret, emberismeret és szakismeret.
2. Bizalomteli légkör megteremtésének képessége (elfogadás, empátia, kongruencia).
3. Szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai, stb.) tudás, tanítástechnikai készségek.
4. Szerepviselkedés biztonsága.
 - kommunikációs ügyesség,
 - rugalmas, gazdag viselkedésszereptár,
 - gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetelakítás,
 - erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldás
5. Együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollegákkal.
6. Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, kompetencia határok biztos felismerése.
7. Mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása) (Sallai 1996).

„A tudás ugyanis hamar elavul, és ezzel egyidőben a műveltség fogalma (le)átértékelődik. Párosul mindez az univerzális hozzáférhetőség, az iskolán kívüli információszerzés lehetőségének növekedésével, és azon nem egykönnyen értelmezhető társadalmi elvárással, mely szerint mindenki rendelkezzen globális ismeretekkel, de egyben legyen egy szűk terület specialistája is egy holisztikus látásmód mellett.” (Perjés, Ollé, Majorosi 2001. 6.) Falus (2001a) felteszi a kérdést, hogy létezik-e valójában olyan tudásalap, ami releváns lenne a gyakorlat

szempontjából, aminek az elsajátítása feltételezné a tanári tevékenység hatékonyságát. Erre a kérdésre méltán nehéz válaszolni, hiszen a legújabb kutatások azt mutatták ki, hogy a tanítási gyakorlatot elsősorban nem az határozza meg, hogy mit tudunk, ismerünk, hanem az, hogy mit hiszünk. Schön (1983, 1987) szembeállítja egymással az elméleti tudást és a gyakorlati szakember mesterségbeli (knowledge in action) tudását. Ezt a tudást később mesterségbeli tudásnak (craft knowledge) nevezték (Shulman 1987, Brown-McIntyre 1993), amit a pedagógus saját gyakorlatukból sajátítanak el (Falus 2001b. 20.). Mindezek ellenére úgy gondoljuk, hogy az elméleti tudás nem vethető el. Hiszen az ismeretek nélkül készségek, képességek fejlesztése és kompetenciák kialakítása sem lehetséges. „Vannak olyan ismeretek, például a gyermekek éréseiről, tanulásáról, az iskoláról, amelyek közvetlenül is felhasználhatók, s olyanok is, amelyek hozzájárulnak a gyakorlati pedagógiai tudás kialakulásához.” (Falus 2001b. 21.).

3.1.1. Pedagógiai és pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek, képességek megszerzésére irányuló képzés

A pszichológiai és pedagógiai képzési terület a tanárok felkészítésében az utóbbi időben egyre inkább egybefonódik. A két terület integrálása pedagógiai pszichológia néven jelenik meg a magyarországi tanárképző intézményekben. A vizsgálódások révén önkéntelenül is felvetődnek a következő kérdések, „Mi a feladata a pszichológiának és a pedagógiának a tanárképzésben?”, Milyen pszichológiai, pedagógiai tudása, kompetenciája kell legyen egy tanárnak?”

A pszichológiai és általános pedagógiai alapképzés azt a tudásanyagot közvetíti, amely minden pedagógus számára fontos, függetlenül attól, hogy milyen szaktanár lesz (Nádasi 1993. 175.). Általánosságban elmondhatjuk, hogy ezek a területek egy olyan általános pedagógiai és pszichológiai műveltséget adnak, amely a tanároknak egy olyan alapot ad, ahonnan kiindulhatnak a többi tanári képességek kialakításához és fejlesztéséhez. E stúdiumokban a tudományosság mellett meghatározó kell legyen a gyakorlatra irányultság. A pszichológiai tárgyaknak mindig is kiemelkedő szerepük volt a tanári munkára való felkészítésben. Megfelelő pszichológiai képzés nélkül aligha képzelhető el hatékony személyiségformálás, alakítás, vagy akár sikeres tanítási-tanulási tevékenység. Ennek megfelelően a tanárképzés programjában évtizedek óta

megtalálható a pszichológia és a pedagógia. Napjaink reformpedagógiai felfogásában, a pszichológiai tárgyak feladata a tanárképzésben:

- megfelelő elméleti ismeretek nyújtása;
- a pedagógiai munkához fontos önismeret-, és személyiségfejlesztés;
- a nevelés átfogó gyakorlati problémáinak komplex elemzése.

„A neveléstudomány nem a maga teljességében, hanem célszerűen szelektált formában szolgálja a pedagógusképzést.” (Hunyady 1993. 163.) A válogatás attól függ, hogy a felsőoktatás melyik szintjéről van szó (főiskolán, egyetemen, graduális pedagógusképzésben és továbbképzésben). A tartalmi szelekció másik szempontja a képzés céljából fakad. A képzésnek e területe tartalmaznia és fejlesztenie kell azokat az alapvető elméleti és gyakorlati pszichológiai és pedagógiai ismereteket, amelyek feltételei a tanári tevékenység sikeres eredményének. A pszichológiai és pedagógiai tantárgyak oktatása Magyarországon a veszprémi egyetemen a legnagyobb, ahol az általános pedagógiai tárgyak átlagos óraszám 275-433 óra között, a szakmódszertannak pedig 60–151 óra között van. A pedagógiai-pszichológiai alapoázás követelményei az alábbi négy területre vonatkoznak:

1. a pedagógia és a pszichológia és ezek határtudományainak elméleti alapjai,
2. a nevelő tevékenység feladataira való felkészítés elmélete és gyakorlata,
3. a képességfejlesztés, a tanítási-tanulási folyamat tervezése, irányítása, értékelése,
4. a tanárjelölt személyiségének fejlesztése (Venter 2002).

„...nem elegendő, ha tanár-jelölt két-három féléven keresztül tanul pedagógiai pszichológiát. Tanárként is folyamatosan informálódnia kell e területek azon részéről, ami a legszorosabban kapcsolódik a mindennapos tevékenységhez.” (Klein 2002. 62.) A pszichológiai és pedagógiai ismeretek ötvözése a gyakorlati képzés oldaláról megközelítve jelentősebb, hiszen az elméleti ismereteknek akkor van haszna, ha azt a gyakorlatban is felhasználjuk. Pataki Ferenc a pedagógusmunka pszichológiája kérdéssel közelít (idézi Klein 2002. 62.), Kollár Katalin (2003) pedig úgy véli, hogy a pszichológiaoktatás feladatai a tanárképzésben a következőkben foglalható össze: ismeretek és ezen keresztül szemléletmód nyújtása, önismeret és tanári készségek fejlesztése, valamint módszertani tudás biztosítása. Ő is egyetért abban, hogy ezek a feladatok csak akkor érik el céljaikat, ha együttműködnek, és egymásra épülnek a

pedagógiai, módszertani tárgyakkal valamint az iskolai gyakorlatokkal. A pszichológia fő célkitűzései a tanárképzésben:

1. A kognitív folyamatok megértése, az életkori sajátosságok és fejlődési lemaradás felismerése,
2. a személyiségfejlődés folyamatának ismerete, az életkori sajátosságok és fejlődési lemaradás felismerése,
3. pszichológiai szemléletmód: a pszichés jelenségek magyarázó elveinek elsajátítása és többféle lehetséges nézőpont elfogadása,
4. a tanárjelölt saját önismeretének és fejlődési igényeinek felkeltése,
5. a tanári pálya ismerete,
6. a tanítási és magatartási problémák okainak megértése,
7. módszerek a tanulók megismerésére, a problémák okainak és jellemzőinek feltárására,
8. annak tudása, hogy mikor kell tanárként külső segítségért fordulni és kihez (iskolapszichológus, nevelési tanácsadó stb.) (Kollár 2003. 35.).

A gyakorlatorientáltság szempontjait minden esetben érvényesíteni kell, szakítva a tradicionális képzési tartalmakkal és formákkal. Vajda Zsuzsanna (2003) két koncepció elterjedését és megvalósulását írja le a magyarországi tanárképző intézményekben. Az egyik követi a pszichológia oktatásának hagyományos szerkezetét, általános pszichológiai, fejlődés-lélektani alapismeretekkel felruházva a hallgatókat. A másik koncepció, amely egyre inkább elterjedt, a tanári szerepre, feladatra, a gyakorlati helyzetre próbálja felkészíteni a hallgatókat. A tematika viszont minden esetben kell tartalmazza a gyermekkor jelenkori szociális jellegzetességeit, fejlődés-lélektani aspektusokat. Vajda (2003) nehezményezi, hogy a magyarországi tanárképző intézmények pszichológiai tematikáiban nem kapnak elég nagy hangsúlyt a gyermek életkori sajátosságai, az egyes életkori periódusok jellegzetességei. Ez azért okozhat problémát, mert az oktatási intézmények életkorok szerint szerveződnek, amihez minden tanárnak alkalmazkodni kell. Ugyanígy hiányoznak a tematikákból a szocializáció olyan fontos feltételei, mint a televízió, internet, mobiltelefon stb. (Vajda 2003).

A pedagógiai tárgyak által közvetített ismeretekre és tematikákra részletesebben az 5. fejezetben térünk ki. Nagy vonalakban a pedagógiai tárgyak helyzete a gyakorlatban hasonló a pszichológiai tárgyakéhoz. Az utóbbi időben ugyanaz a két koncepció látszik elterjedni, azaz a hagyományos ismeretátadó, és a gyakorlatorientált. A szakirodalomban azt tapasztaljuk, hogy a tendencia a gyakorlatorientáltság fele hajlik. „A pedagógiai tárgyakban többnyire jellemző deduktív, normatív anyag mellett (és részben helyette) olyan elemzési lehetőségeket, gyakorlatokat kell beiktatnunk, amelyek közelebb vannak a valóságos nevel -oktató folyamathoz (...) A pedagógiai helyzet struktúrája, kommunikációs tartalma érzékenyebb teszi az oktatókat és a hallgatókat az őszinte emberi-szakmai problémákra.” (Vastagh 1987. 47-48.) Ennek a legnagyobb hozadéka, hogy kialakulhat egy pozitív kapcsolat az oktató és hallgató között, amit a hagyományos képzési keretek között nagyon nehéz kialakítani.

A klasszikusnak tekinthető pszichológiai és pedagógiai diszciplinák mellett a kognitív tudományok eredményeinek megjelenése figyelhető meg (kognitív pszichológia, illetve pedagógia, konstruktív pedagógia, reflektív pedagógia stb.). Ennek következtében a pszichológiai-pedagógiai képzés részévé váltak az interaktív és reflektív tanulás kérdései, önismereti kurzusok, különböző személyiségfejlesztő, konfliktuskezelő tréningek, motiválás, kommunikációs gyakorlatok, amelyek e képzési területen is a gyakorlati módszerek erősítését igénylik. Az elmélet és gyakorlat integrálásának lehetőségeiről a tanárképzésben 3.4. fejezetben szólnunk.

3.1.2. Szakmódszertani képzés

A szakmódszertannak, vagy tantárgy-pedagógiának központi jelentősége van a tanárképzés szerkezetében, hiszen feladata, hogy a szaktárgy átadásának alapvető készségeit, képességeit, azaz kompetenciáját alakítsa ki a tanárjelöltekben. Ennek ellenére átlagban kevésbé kap központi szerepet a tanárképzés tanterveiben.

A szakmódszertan határtudomány a neveléstudományok és a szaktudományok érintkezési területén. Egy szaktárgy ismeretanyagának feldolgozása során figyelembe veszi a pedagógiai pszichológia alaptéziseit. A szakmódszertani feladatok pedagógiai pszichológiai meghatározottsága ma már erősebb, mivel a társadalmi-gazdasági változásokkal, a munkaerő minőségével szemben is új követelmények merültek fel

(Revákné és mtsi. 2002). A szakmódszertanok terén követelményként fogalmazódnak meg az alábbiak:

1. az adott szakhoz kapcsolódó műveltségi és képzési terület, az ezekből kialakítható tantárgyak oktatásának legfontosabb tartalmi, elméleti, metodikai, oktatástechnológiai témakörei jelenjenek meg (kapcsolódva a szakterületi, pedagógiai, pszichológiai képzés, valamint az iskolai gyakorlatok területeihez),
2. Az adott szakon – rokon szak – és műveltségterületek, illetve szakmacsoportok rendszerében értelmezve – átfogó, integrált tartalmak közvetítése, a szakismereteknek az oktatás, illetve szakképzés szempontjából szükséges kiegészítése vagy összerendezése (Venter 2002).

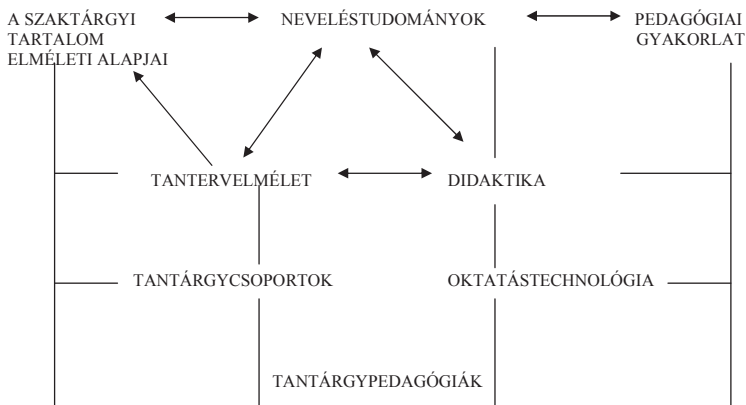
A tantárgy-pedagógia az általános alapképzést követi, és szintetizálva, konkretizálva a korábban tanultakat közvetlenül készíti elő a tanítási gyakorlatot (Nádasi 1993. 175.). A szakmódszertan hidat képez a neveléstudomány és a gyakorlat között, ezért a szakmódszertan elméleti oktatását együtt, azaz összekapcsolva hatékony megszervezni annak gyakorlatba ültető folyamatával. „...véleményem szerint a tanárképzés keretében nyújtott szaktudományos elméleti képzés akkor igazán hatékony, ha oktatása során közvetve vagy közvetlenül megjelennek annak a tanítással összefüggő módszertani vonatkozásai is.” (Németh 2002. 27⁴.)

A szakirodalomban egyértelműen képviselt álláspont, hogy a szakmódszertannak nem tulajdonítanak megfelelő jelentőséget a képzésben. A neveléstudományok és a tantárgy-pedagógiák közötti szoros kapcsolatot és egymásra utaltságot emeli ki Ballér (2002). A két terület közötti összhang hiánya megmutatkozik az elméletben s a gyakorlatban is. A gyakorlatban ugyanis az tapasztalható, hogy a tantárgy-pedagógiák sem a neveléstudományokhoz, sem a szaktudományokhoz nem kapcsolódnak szorosan. Ennek egyik oka lehet, hogy a szakmódszertan a neveléstudomány képviselői túlságosan szakspecifikusnak tartják. A szaktudományok képviselői pedig nem sokra becsülik, a szakma szempontjából mellékesnek tartott tantárgy-pedagógiát. Így „két szék közt a pad alatt” jellege a hangsúlyosabb a mindennapi gyakorlatban. A

⁴ I. Németh András, 2000. augusztus 31.- szeptember 1. Országos Módszertani és Tudományos Konferencián elhangzott köszöntő beszédéből, I. Katona András és mtsi. (szerk.) (2002), A tanári mesterség gyakorlata, Tanárképzés és tudomány, Nemzeti tankönyvkiadó-ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest

szakmódszertani tanszékek sok felsőoktatási intézmény szervezeti rendszerében a mai napig sem találják meg a helyüket. Ez az átmeneti állapot jellemző a romániai felsőoktatási intézményekre is. A szakmódszertani szaktanszékek a Pszichológia és Neveléstudományok karhoz tartoznak, de módszertanos oktatók sok esetben a szakos karokhoz tartozó, vagy részmunkaidőben ott is szaktárgyakat oktatók.

Ballér Endre 31. ábrán láthatóan érzékelteti a tantárgy-pedagógia és a különböző pedagógiai diszciplínák közötti kapcsolatot.



31. ábra . A tantárgy-pedagógia kapcsolatrendszere (Ballér 2002. 29.)

A fenti ábra négy megközelítést mutat be. Ezek közül az egyik azt próbálja szemléltetni, hogy a tantárgy-pedagógiák tudományos alapjait a neveléstudományok és a szaktárgyi tartalmak elméleti alapjai kölcsönhatásban, a pedagógiai gyakorlat alapján és közvetítésével biztosítják. Továbbá a neveléstudomány részeként felfogott didaktika, oktatástechnológia és tantervmélet a neveléstudományokat és a szakmai elméleti alapokat integráló kölcsönhatások alapozó diszciplínái. A két pólus között a tantárgycsoportok, műveltségi területek, a tantárgyközi koordináció jelenthetik az áttételt. Azt is lehet látni, hogy a tantárgy-pedagógiák a legfontosabb közvetítők a neveléstudományok és a szaktudományok elmélete, valamint a pedagógiai gyakorlat között (Ballér 2002).

A szakmódszertan kapcsán is rendkívül nagy az igény azon kulcskompetenciák leírására, amelyekre ez a képzési terület hivatott fejleszteni (Kojanitz 2002). Ennek egyik legfőbb módszerét a mikrotanításban (Sándorné 2002), annak keretei között látják a szakmódszertanos oktatók. A mikrotanítás főleg Magyarországon terjedt el, de Európában is szép számmal használják a felsőoktatási tanárképző intézmények. Romániában még nem volt rá példa hivatalos keretek között. A szakirodalomban annak a kérdése is felmerült, hogy maga az elnevezés is problémákat szülhet. A szakdidaktika, szakmódszertan, tantárgy-pedagógia elnevezések között még mindig nem sikerült egységes konszenzusra jutni. Megfelelő megnevezése, az ebben kialakult konszenzus az adott terület definiálását is jelenti, kihatással annak funkcióira, feladataira (Bokkon 2004).

Hunyadi (1993) úgy véli, hogy a tantárgy pedagógia pszeudo-elméleti jellegét radikálisan csökkentve egyértelműen a gyakorlati képzettség megszerzésére kell helyezni a hangsúlyt. A számítástechnika a tantárgy pedagógiát is világviszonylatban forradalmasítja (pl. a számítógépes videózás a szemléltetés merőben új lehetőségeit nyitja meg), s ennek a technikai-módszertani megújulásnak utat kell nyitni (Hunyadi 1993. 54.). Ezen módszerek bevonásához jó lehetőséget adnak az alternatív képzési programok (l. 4.2. fejezet). "A KLTE Neveléstudományi Tanszékének kutatásfejlesztési terveinek fő kérdése: Tantervfejlesztő szakpedagógusok posztgraduális programjának fejlesztése." (Horváth 1997. 127-130.) Fontos megemlítenünk, hogy az ezredfordulón, azaz 2000. augusztus 31-szeptember 1. között Budapesten az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar nagyszabású Országos Módszertani és Tudományos Konferenciát szervezett, A tanári mesterség gyakorlata címmel, ahol óriási jelentőséget tulajdonítva a tantárgy-pedagógiának, napirendre tűzte a tantárgy-pedagógia tanárképzésben elfoglalt helyének és szerepének a kérdését.

További javaslatként fogalmazható meg a gyakorlatorientáltság kontextusában, hogy a tantárgy-pedagógia és az iskolai gyakorlatok szerencsés kapcsolataként említik többen azt a helyzetet, amikor például a tanszék szakmódszertan oktató tanára maga is ellát tanári vagy éppen szakvezetői feladatokat, például óraadó tanárként a gyakorlóiskolában, bázisiskolában, továbbá a tantárgy-pedagógia oktatója valamely szakmai tárgyat is tanít, és párhuzamosan egy külső iskola tanára is. Tulajdonképpen

ezekben az esetekben a tantárgy-pedagógus saját személyében integráltan van jelen a szaktárgyi képzés, a szakmódszertan, valamint az iskolai gyakorlat összekapcsolásában (Bokkon 2004). Német megoldásra utalnak német szakos tantárgypedagógusok, mely szerint az egyetem oktatója felelős a gyakorlatot kísérő szemináriumon folyó munkáért, és köteles a hallgatókkal együtt részt venni az iskolai gyakorlat minden tanóráján is (Gombocz 2002).

3.2. Gyakorlati képzés

A tanárképzés szakirodalmában szinte már örökzöld téma a gyakorlat szerepe a tanárképzésben. Nem véletlenül, hiszen a tanári szakma, hivatás alapvetően gyakorlat centrikus foglalkozás, ezért hangsúlyozzák a szerzők szüntelenül a minél több gyakorlat szükségességét a tanárképzésben. Már Magyarországon is, az 1997-es kormányrendelet⁵ szerint, az iskolai gyakorlatot meghatározó foglalkozás 150 óra, amiből 90 óra hospitálás, megbeszélő jellegű gyakorlati tevékenység, aminek keretében 15 óra önállóan megtartott tanítás, vezetőtanár irányítása alatt, valamint 60 óra egyéni (külső) iskolai gyakorlat, amit a hallgatónak teljesen egyénileg, nem gyakorlóiskolában, hanem külső iskolában kell elvégeznie. "A tanárjelöltnek szakonként legalább 15 órát kell tanítani a képzés jellegének megfelelő iskolatípusokban és fokozatokon." (Ballér 1996. 159.). Az angol tanárképzés egyöntetűen a képzés gyakorlati oldalát tartja a legfontosabbnak: "Tény, hogy jobban szeretjük azokat a jelölteket, akiknek már van egy kis iskolai gyakorlata mielőtt a főiskolára jön. Úgy véljük, hogy a hallgatók számára nagyon fontos az iskolai gyakorlat már a tanulmányok legkorábbi szakaszától kezdve. Ily módon kb. négy héttel a kurzus megkezdése után - októberben - az első évfolyamos hallgatók elkezdik a gyakorló iskolai hospitálásukat (hetenként egyszer, négy héten át), ismerkednek a gyerekekkel, az iskolával. Ezt követi egy kb. három hetes állandó ottlét az iskolában (mindig ugyanabban), ennek során egyre jobban bevonják őket az ott folyó munkába, feladatuk a megfigyelés, segítség az osztályban, először a tanulókkal egyenként foglalkoznak, majd nagyobb csoportokban." (Goseing 1991. 56.). A nyugat-európai országokban általános a képzési idő meghosszabbítása.

⁵ Magyarország Kormányának III/1997, VI. 27. Korm. Rendelete

Franciaországban három éves egyetemi előtanulmány után léphetnek be az egyetemi tanárképző intézetbe a hallgatók, amit még kétévi tanulmány követ. Angliában és Walesben megkésztetődött az iskolában töltött idő. Az USA-ban az egyetemeken közötti különbség is jelentős, az átlagos a 75-100 óra terepgyakorlat, és tizenkét héten át folyó, heti 40 óra tanítási gyakorlat. A szakirodalomban találunk olyan véleményt, hogy a gyakorlatból kellene az elmélet felé haladni, és nem fordítva. A gyakorlat a pedagógusképzésnek olyannyira szerves része, hogy történetileg abból nőtt ki. Kezdetben a képzés egésze a tapasztalt tanár megfigyeléséből és követéséből állt. A 18. században létrehozott első pedagógusképző intézményekben is a gyakorlat követése játszotta a fő szerepet (Falus 1997).

„A tanárképzés pedagógiai modernizálásában alapvető elméleti output követelmények pontos meghatározása mellett egyenrangú szintre emelkedik a gyakorlati teljesítményrendszer minősítése. Széles körű tapasztalatok bizonyítják, hogy a pedagógiai képességek fejlesztésében kitüntetett szerepe van az alkotó pedagógiai teljesítményt megkövetelő minősített gyakorlatoknak.” (Széchy 1993. 44.) A gyakorlati képzés legfontosabb szintere a gyakorlóiskola. A gyakorlóiskola a tanárképző intézmény része, ahol az iskola tanárainak számottevő része vezetőtanár. A vezetőtanárok megbízása állandó, ezért órakedvezményben és kiemelt fizetésben részesülhetnek. Egy másik szintere a gyakorlati tevékenységnek a külső gyakorlóiskola, aminek Tanárképző Intézettel alkalmi szerződése van. Itt a tanárjelöltek nagyobb szabadsággal rendelkeznek (ELTE Angol Tanárképző Intézet). Az iskolai gyakorlat során a tanárjelölt munkáját a vezetőtanár (mentor) irányítja. A gyakorlati képzés célja az empirikus bázis nyújtása, az, hogy a hallgatókat megismertesse az iskolai tevékenységek különböző formáival, valamint az, hogy gyakorlóterepet biztosítson a tanárjelölt számára saját tevékenységének kialakításához, tökéletesítéséhez. A gyakorlati képzésnek alapvetően négy formáját különíthetjük el:

1. A tanárjelölt képzését megelőző tapasztalatai, azaz ahogyan őt tanították. Ezt nem lehet befolyásolni, de figyelembe kell venni. Vizsgálatok tanúskodnak arról, hogy a pedagógusok leginkább úgy tanítanak, ahogyan őket tanították. Az új tanulásmódot indokolják a tapasztalatot, s arra hívják fel a figyelmet, hogy a

képzés során e korábbi tapasztalatok felhasználására, átformálására van szükség, megkerülésükre nincs mód.

2. Az elméleti jellegű pedagógiai képzés során a gyakorlat integrálásának változatos formái alakultak ki. Az előadó a gyakorlat bemutatásáról való elbeszélései, a gyakorlatról készített írásos szövegek, filmek, videofelvételek stb., mind forrásai a gyakorlati tapasztalatoknak.
3. A laboratóriumi jellegű foglalkozások átmenetet képeznek az elméleti képzés és a valóságos gyakorlati helyzetek között. Többnyire a tanárképző intézményekben valósulnak meg, az intézmény oktatóinak irányításával, az elméleti képzéssel összhangban. (pl. valóságos vagy szimulált helyzetekről készített audiovizuális felvételek elemzése, írásos anyagok elemzése, esetelemzés, demonstrációk, kritikus események, helyzetek megvitatása, mikrotanítás, csoporttársak tanítása, szerepjáték, szimuláció).
4. Iskolai gyakorlat. Iskolában, vagy más nevelési, oktatási intézményben végzett rendszerezett gyakorlati tapasztalatszerzés a nevelő-oktató munka megfigyeltetésével (hospitálás), önálló végzésével és elemzésével a szakórai valamint az órán és iskolán kívüli tanári tevékenység legfontosabb területein. Formái: iskolában, vezetőtanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási önálló tanítási gyakorlat, valamint összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlat (Falus 1997).

A gyakorlatorientáltság a szabad tanárképző főiskolák talán legfeltűnőbb vonása. Nem csupán abban az értelemben, hogy jóval több a gyermekek között, gyakorlatokon eltöltött idő, hanem abban az értelemben is, hogy nagy a tapasztalati úton való tanulás presztízse. Ha a gyakorlatot szélesan értelmezzük, különböző rétegeit a tanárképzésben egyaránt fontosnak tartjuk. Hagyományosan a legnagyobb tere a hospitáláshoz kapcsolódó megfigyeléseknek, elemzéseknek volt. Ennek a gyakorlatfajtának a leszólása, vagy kritizálása ma meglehetősen gyakori, kiemelve annak passzív jellegét. A hospitálás ma már csak egyike a nevelésméleti és didaktikai gyakorlatoknak a különböző európai országok tanárképzési rendszerében. Így például gyakorlatról beszélünk akkor is, ha a csoport tanári kérdések segítségével pedagógiai szempontból közösen elemez egy verbálisan bemutatott történetet, s akkor is, ha a hallgató

mikrotanításon próbálja ki a tanultakat vagy önmagát. A pedagógiai oktatás rögzített feladatai, az új tartalom, a megváltozott keretek, lehetőségek, új utak, módok keresését inspirálják. „Már régen nem lehet elsárgult lapokból pedagógiai előadásokat tartani.” (Nádasi 1993. 179.) A továbbiakban tehát ehhez a koncepcióhoz alkalmazkodva, általánosan *gyakorlatnak* tekintünk minden gyakorlati képzési formát, a megkülönböztetés végett, viszont a konkrét tanítási gyakorlatot *tanítási gyakorlatnak* nevezzük.

A gyakorlati képzés egyik legnagyobb problémája, hogy megszervezésének körülményei és formája nem teszik lehetővé azon célok elérését és képességek kialakítását, amelyeket célul tűznek ki a tanári alapképzés kimeneti tényezőiként. A 31. táblázatban összehasonlító jelleggel láthatók a létező és a kívánatos gyakorlati képzés formái.

3.1. Táblázat. A gyakorlati képzés hagyományos és kívánatos formái (Bárdossy és mtsi. 2002. 98.)

Hagyományos iskolai gyakorlat	Kívánatos iskolai gyakorlat
Az értelemképzésben nagyjából azonos jelentés megteremtését várja el (gyakran csak egy helye választ tételez fel).	Az értelemképzésben az egyéni jelentések megteremtését teszi lehetővé (nagyobb tere van a különböző helyes válaszoknak).
A tudásszerzés befogadó jellegű, passzív.	A tudásszerzés aktív–produktív folyamat.
A tanítási-tanulási folyamat termékközpontú, nem vesz figyelembe egyéni különbségeket.	A tanítás-tanulás folyamatközpontú, metakognitív, teret ad az egyéni tanulási utaknak.
A tudás elsajátító, reprodukzív jellegű.	A tudás reflektív jellegű, problémamegoldó.
A tudástartalmakat viszonylag állandónak tekinti.	A tudás tentatív (kihívó, ideiglenes jellegű).
Kevés figyelmet fordít a szociális készségek fejlesztésére.	Hangsúlyos szerepet kap az interperszonális intelligencia fejlesztése (kooperáció, empátia, tolerancia).
Tanár-diák közti kommunikációra épül.	Az inter- és introaktivitás széles skálájú (diák-diák, diák-ismerethordozó, diák-gondolatai, érzései, csoport-egyen, stb.)
A döntés a tanáré (tekintély).	A döntés közös: tanáré, tanulóé.
A diszciplinaritás szerepe meghatározó: kis „tudományokat” tanít.	A variabilitás szerepe megnő.
A tanár alapvetően ismeretátadó, módszerei közt az előadás, magyarázat,	A tanár tudásszervező, facilitátor, módszerei közt az egyéni és páros munka,

szemléltetés, megbeszélés; tanulói munkáltatásban a kiselőadás, esetleg a csoportmunka szerepel.	a kooperáció, a projekt és a multimédia-használat szerepel.
--	---

„...az ésszerű korlátozás (t.i. az elmélet és gyakorlat aránya) alatt nem pusztán a képzés két összetevőének óraszámbeli közelítését értjük, fontosnak tartjuk a gyakorlat jelentőségének elismerését, a gyakorlatban részt vevő oktatók megbecsülését is, tehát egy általános szemléletváltást.” (Gombocz 2002. 187.)

Megemlítenénk ennek a fejezetnek a keretei között is, hogy a gyakorlati képzés megszervezésében is az egyik leginkább korlátozó körülmény az expanzió. Az a sajnálatos tény, hogy a nagy hallgatói létszám és az alacsony gyakorlóiskolák száma miatt az egy főre eső tanítási gyakorlati órák száma látványosan csökken. A bajor tanárképzésben szabályozzák a gyakorlatot vezető egy egyetemi oktatóra eső hallgatók (6) számát (Gombocz 2002).

Továbbgondolva a gyakorlati képzés megszervezésének problémáit, fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a legtöbb tanár szakos hallgató olyan iskolába kerül a tanítási gyakorlati órák során, ahol nincsenek meg azok a feltételek, amelyek szükségesek lennének a megfelelő tanítás-tanulási folyamat lebonyolítására. A hallgatónál tehát ennek a környezetnek a hatásai maradnak meg, és ezeket viszi tovább majd saját tanári pályája során is. Bárdos (2002) a következő megállapításokat teszi a gyakorlati képzéssel kapcsolatban:

- Van helyes, vagy helytelen gyakorlat,
- Van helyes, vagy helytelen elmélet, amelyeket a gyakorlat vagy elfogad, vagy nem. A tényleges gyakorlatban az elmélet szerepe annyi, hogy magyarázza, értelmezi, értékeli a helyes gyakorlatot (Bárdos 2002. 39.).

A tanítási gyakorlat formája lehet:

1. az iskolában vezető tanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási és önálló tanítási gyakorlat,
2. összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlat (Venter 2002).

A tanítási gyakorlat két formája eltérő keretek között jelenik meg a tanárképző intézményeiben iskolai tanítási gyakorlatának megszervezésében. Van, ahol az alapképzésbe foglalva (pl. Magyarország), van, ahol az alapképzés után (pl. Románia)

továbbképzési formaként kerül sor a külső iskolai tanítási gyakorlatra. (A romániai gyakorlat példáját l. 8.2. fejezetben).

Fontos továbbá, hogy a tanítási gyakorlatot, mint az egész pedagógiai mesterségre történő felkészítési folyamat végtermékét, értékeljük. Az értékelés célja a hallgató szakmai önismeretének fejlesztése. Az értékelés folyamatos legyen, nem szabad a folyamat végére korlátozódnia. Értékelni a pedagógiai képességeket (pl. szépen, folyamatosan, hibátlanul beszél magyarul), kompetenciákat, személyiségvonásokat kell. Ezt viszont nagyon nehéz megvalósítani a hagyományos képzési keretek között, ahol a gyakorlatra kevés óraszámot szánnak. Ilyen körülmények között nagyon nehéz értékelni a személyiségjegyeket és a képességeket, hiszen a tanárjelöltnak nincsen lehetősége arra, hogy ennyi idő alatt kialakuljanak a szükséges képességei. A gyakorlat értékelése kapcsán ugyanakkor feltevődik a kérdés, hogy mit értékelünk, azaz mit nevezünk *gyakorlati tudásnak*. A gyakorlati tudás jelentőségét továbbgondolva további problémaként tevődik fel a gyakorlat értékelésénél az oktató, vagy gyakorlatvezető szubjektivitása. Mivel személyiségjegyeket is kell értékeljen, ez nagyon nehezére eshet, hiszen nincsen arra fizikai ideje, hogy megismerje a hallgatót. Miért gondoljuk, hogy a tanárjelöltek esetében nem gond, hogy félévente változnak az oktatók, vagy a tanítási gyakorlat során a gyakorlatvezető tanárok? Hogyan lehet így figyelembe venni, hogy melyik hallgató milyen tudással, előzetes ismeretekkel és nézetekkel rendelkezik? Javasoljuk, hogy a gyakorlatvezetést (bármelyik formájáról is legyen szó) egy oktató végezze, hisz így lehetőség adódik az egyes hallgatók megismerésére. „Vannak olyan vizsgálati eredmények is, amelyek azt igazolják, hogy a pedagógusképzés során nyújtott teljesítmény és a majdani gyakorlati munka sikeressége között nem olyan szoros a korreláció, mint ahogyan az elvárható lenne.” (Falus 2001b. 20.). Az értékelésben az is nehézség, hogy sok képzési rendszer (l. Romániai) elvárja a gyakorlat értékelésének osztályzatban való kifejezését. Ezt a fentebb felsoroltak értelmében nem tartjuk helyesnek, helyette a minősítést javasoljuk, amit a szakképzés révén a szakmai gyakorlatok esetében már alkalmaznak (Romániában is).

Falus (2001) úgy véli, hogy a gyakorlati tudás nem függ az elméleti tudástól. A szakmai hozzáértés igen nagymértékben gyakorlaton alapuló és nem a logikus típusú

gondolkodástól függ (Falus 2001b). A gyakorlati tudásnak három forrását különböztetjük meg:

1. *A személyes tapasztalatok* által összegyűjtött, ez alatt kialakult ismeretek.
2. Másoktól *árvett tudás*. Megmaradásuk feltétele, hogy az illető igényelje ezt a tudást.
3. *Értékek*. A világról általában, a pedagógiai tevékenységről rendelkező értékeink befolyásolják, hogy tapasztalatainkból, külső ismeretekből mit fogadunk el és teszünk magunkévá. (Zeichner és Liston 1996, idézi: Falus 2001b. 22.)

A gyakorlati tudásnak egy specifikuma, hogy többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszer, amely segíti a pedagógusokat, a bonyolult pedagógiai jelenségek strukturálásában, megértésében, valamint befolyásolja tevékenységüket (Falus 2001). A gyakorlati képzés általános problematikája a tanárképzésben az időbeli keret, azaz mennyi az az óraszám, amely elegendő lenne a tanári képességek kialakulásához? Továbbá problematikus a gyakorlati képzés helyének meghatározása a tanárképzés rendszerében, hiszen ennek eldöntése magával hozná ennek anyagi, erkölcsi elismerését, azaz presztízsét is. Az expanzió beálltával szükséges a gyakorlóiskolák bővítése, bázisiskolák létrehozása, mentorképzés beindítása stb. (Bokkon 2004). Természetesen úgy gondoljuk, hogy a gyakorlati képzés reformja csak úgy valósítható meg, ha teljes koncepcióváltás történik. Nem elegendő megnövelni az óraszámokat, vagy bővíteni a gyakorlóiskolákat. Ebben a folyamatban az intézményi, illetve az egységek minőségbiztosításának konzekvens figyelembe vétele és megvalósítása fontos szerepet játszhat (Bokkon 2004). A fent felsoroltak értelmében is fontos kihangsúlyozni, hogy a gyakorlati jellegű képzés végig kell vezesse, párhuzamosan az elméleti képzést, hisz a hallgatók a legtöbbit a gyakorlatból tanulnak. A koncepcióváltást nagyon sok európai országban a Bolognai folyamatól várták Magyarországon ez be is következett a tanárképzés mesteri szintre való emelésével. „Miközben hangsúlyozottan törekszünk a diszciplináris és a pedagógiai tanulmányok tudományos színvonalára, minden eszközzel azon kell lennünk, hogy erősítsük a tanárképzés gyakorlati jellegét is. Megőrizve tehát a 111/1997-es kormányrendeletben a gyakorlati felkészítésre szánt kereteket, az állam egy további tanulmányi félévet, finanszírozott 30 kreditet biztosít a közoktatás terepén, az iskolában

folytatandó gyakorlatra. Ez a képzés folyamatába illeszkedő, a felsőoktatási intézmény által segített és felügyelt gyakorlat a tanári képesítés kiadásának feltétele lesz. A mesterképzés kereteinek ez a szakmai szocializációhoz szükséges kitágítása is az oktatási kormányzatnak azon elkötelezettségét tükrözi, hogy a bolognai folyamat keretében nem csupán átszervezni, átszerkeszteni, hanem minőségében javítani is kívánja a jövő pedagógusainak felkészítését.” (Magyar 2005. 3.). A jövőben fog eldőlni, hogy ez a fajta képzési forma mennyire hatékony, azaz kiküszöböli-e a tanárképzés jelenlegi problematikus kérdéseit.

3.3 Az elméleti és gyakorlati képzés integrálásának problematikája a tanár i alapképzésben

Vastagh (1987) olyan kérdéseket tesz fel, mint ”Vajon megérti-e a tanárjelölt az intézményi törekvéseket?, Elszánta-e magát az akadályok leküzdésére?, Tudatosan készül-e leendő munkájára?” (Vastagh1987. 12.), amely kérdések mind abból a bizonytalanságból fakadnak, amelyek a tanárjelöltek alapképzésének hatékonyságával kapcsolatosak. Ezek a kérdések azért jogosak, mert az lett megfigyelhető a kezdő tanárok esetében, hogy semleges módon viszonyultak ezekhez a kérdésekhez. Saját tapasztalatunk is azt tükrözi, hogy a tanár szakos hallgatóknak nagyon nehézükre esik a tanári szereppel való azonosulás, s a legtöbb feladathelyzetben, még mindig diáknak érzik magukat, nem tudják a diákszerepet elválasztani a tanári szereptől. Úgy véljük nagyon fontos lenne ugyanis, hogy a képzésben résztvevők már mint tanárookra gondoljanak magukra, tudatosítsák ezt a szerepet, hiszen ha ez nem így van, nem tudnak kellőképpen megfelelni azoknak a feladatoknak, amiket a képzés során elvárunk tőlük. A legtöbb kutató úgy véli, hogy ezekért a problémákért elsősorban az elmélet és gyakorlat integrálásának a hiánya tehető felelőssé. A tanárképzés megújításával kapcsolatos törekvések kapcsán a leginkább előforduló újításként jelenik meg a legtöbb kísérleti kutatásban, az elméleti és gyakorlati képzés valamilyen szintű integrálása, egyesítése. A kutatási eredmények alapján a következő területeken mutatkozott meg a legnagyobb igény:

1. a pedagógiai tevékenység valamennyi szakaszára (a tervezési, az interaktív, az értékelési szakasz tevékenységeire) történő előkészítés,

2. az iskolahálózatokkal (a diákokkal és a szülőkkel), a külső intézményekkel és szakemberekkel való együttműködés (tanulásszervezés, -szervezés és értékelés) sokszínű lehetőségeire, módjaira és feltételeire, sokoldalú kommunikációra és kooperációra történő előkészítést,
3. az iskola-, program-, folyamatlemezői és értékelői szerepekre történő előkészítést,
4. a tanórán és iskolán kívüli tanulásszervezői, programalkotói szerepekre történő előkészítést,
5. az önálló és kooperatív tanulás, az egyéni és csoportos kutató és alkotó munkák előkészítéséhez, feltételeinek megteremtéséhez szükséges ismeretek elsajátítását, képességek fejlesztését,
6. az emberi (felnőttkori és gyermekkori) jogok és szabadság szellemének megfelelő tevékenységekre történő előkészítést,
7. a szociális, mentális, tanulási hátrányokkal, problémákkal küszködő fiatalokkal való foglalkozáshoz szükséges ismeretnyújtást és képességfejlesztést. (Bárdossy és mtsi. 2002. 91.)

Az elméleti és gyakorlati képzés egyesítése olyan *interdiszciplinának* tekinthető, amelybe elméletileg és gyakorlatilag is keverednek a pszichológiai, pedagógiai, szakmódszertani elemek, ezáltal lehetővé téve, hogy a szakirodalomban oly sokat emlegetett kapcsolat hiánya a képzési területek között megvalósuljon

A kognitív pszichológia, a kognitív pedagógia, a konstruktív pedagógia kutatási eredményeit felhasználva, Bárdossy és mtsi. (2002. 95) a következő területekre irányítják a figyelmünket.

1. Az emberi tudásnak nem annyira a mennyisége, sokkal inkább a minősége határozza meg a szellemi teljesítményt,
2. az emberi tudás minőségének fontos szempontja az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság,
3. a hatékony tudás jellemzője a többszörös hozzáférés, a sokféle helyzetben való felhasználás lehetősége,
4. nem léteznek konkrét tartalmaktól független értelmi műveletek, az emberi képességek terület-specifikusak, a tanult tartalmakhoz, helyzetekhez kötődnek,

5. az értelmes, jelentéssel bíró tudáshoz az értelmes tanulás, a megértés révén jutunk el,
6. a tanuló egyén aktív módon felépíti, megkonstruálja magában az ismereteket, s ez a konstruálás az előzetes tudás (a birtokolt tapasztalatok, ismeretek, kognitív struktúrák) bázisán, egy értelmezési folyamat keretében zajlik,
7. a tanulás – a konstruktivista tanulásfelfogás szerint – állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése, a saját értelmezési keretek kialakítása.

A metakognitívitás (intrapersonális intelligencia) kialakítása a tanárjelöltekben (és nem csak), a konstruktív tanuláselmélet alapjain, nagy jelentőséggel bír. Bárdossy és mtsi. (2002) a metakogníció kialakítására az interaktív és reflektív helyzeteket megteremtő tanulási szituációkat tartják a legfontosabbnak. Kutatásaik során az „Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért” program (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT) elemeit felhasználva, pozitív eredményeket értek el az elmélet és gyakorlat egységesítése érdekében, azaz a kísérleteikben részt vett hallgatók tudásukat a gyakorlatban is fel tudták használni.

A képzési területek integrálásának, összhangjának igénye kapcsán a már említett társadalmi elvárások esetében a következő érveket sorakoztatnánk fel:

1. Az emberi erőforrások középpontba helyezése,
2. Az intenzív fejlődéshez szükséges autonóm, önálló személyiség kialakítása,
3. Az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítés.

A fent felsorolt tényezők olyan stratégiákat jelölnek, amelyek az oktatásban olyan tanítási-tanulási módszerek előtérbe helyezését igénylik, amelyek az alábbiakban felsoroltakat fejlesztik (Revákné-Ferenczy-Tóth 2002):

1. az önismeretet, éntudatot,
2. a belső motivációs rendszert,
3. a tanulók tanulási stratégiáit és stílusát,
4. a tanuláshoz fűződő viszonyt,
5. az értékorientációt,
6. az igényszintet,
7. a kötelességteljesítést és feladattudatot,
8. a toleranciát,

9. a nyitottságot, bizalmat az emberek iránt,
10. a tanulók problémaérzékenységét,
11. a problémák felismerésének és megoldásának képességét,
12. a döntési készséget,
13. az ismeretek gyakorlati alkalmazásának képességét,
14. a kommunikációs képességét,
15. az eszköztudást. (Revákné-Ferenczy-Tóth 2002. 112-113)

Ezek a jellemzők ugyanis nagyon jelentősek a tanári munkában, nélkülük lehetetlen lenne bármilyen tanár-diák interakció. Ha nem törekszünk ezek fejlesztésére vagy tudatosítására a képzésben, a kezdő tanárokat a kiegészítés veszélye fenyegetheti. „...a képzés mindkét összetevője (t.i.elmélet és gyakorlat) fontos szerepet tölt be a leendő tanár munkájában, az elmélet és gyakorlat kiegészítik egymást. Az elmélet és a gyakorlati képzésben érvényesülő kívánatos egyensúlya nem egyszer és mindenkorra megoldható pedagógiai probléma. A képzés a társadalmi igények, a tudományok és a technika folyamatosan változó feltételrendszeréhez alkalmazkodik, és ennek során folyamatos súlyponteltolódások közepette kell megteremteni az optimális arányokat.” (Gombocz 2002. 187.). Ennek értelmében megállapíthatjuk, hogy a tanárképzés fejlesztésére is igaz az oktatásfejlesztés szakirodalmában már általánosan elfogadott közvélemény, amely szerint nincsenek végérvényes képzési megoldások, általánosan elfogadott koncepciók, hiszen ezek mindig az adott társadalom aktuális elvárásainak függvényében alakulnak. Az elmélet és gyakorlat integrálására azért van szükség, mert a gyakorlati képzés bármennyire is fontos a tanárképzésben, elméleti ismeretek nélkül nem teremti meg azt a tudásalapot, és azt az összhangot, amire a tanárnak szüksége van, hogy elképzeléseit és gyakorlati tudását összehangolja. Csak az elméleti igényesség és a gyakorlati orientáció egysége biztosíthatja a kellő alapot a gyakorlati képzéshez (Kotschy 1998, idézi Bokkon 2004). Az elméleti és gyakorlati képzés integrálása tehát intézményi szinten csak team munkában képzelhető el, ahol szakmódszertant, pszichológiát, pedagógiát oktatók, gyakorlatvezetők és a hallgatók együtt vannak jelen egy tanszék feletti közös intézményi szintű irányítás, szabályozás keretében.

A 3. fejezetben a tanárképzés képzési területeinek leírására vállalkoztunk. A tanári alapképzés nemzetközi vonatkozásban is négy területre oszlik: *pszichológiai*-,

pedagógiai , *szak módszertani*- és *gyakorlati* képzésre. Ezeket természetesen kiegészíti a *szakképzés*, aminek elemzésére nem kívántunk kitérni. A tanári alapképzésben nem cél a minden tanári feladatra való felkészítés, hiszen ez a tanári szocializáció értelmében ez lehetetlen. Mindezek ellenére tanúi lehetünk egyfajta egységesítésnek, tartalmi szabályozásnak, valamint a képzési területek integrálásának. Mindezen törekvések távlati célja a tanári alapképzés és hatékonyabbá tétele, az alapvető képesítési követelmények kialakításának megkönnyítése. Ennek érdekében az alternatív lehetőségeket is figyelembe kell vennünk, melyek között a gyakorlatorientáltság a leghatékonyabbnak tűnő tendencia. A gyakorlati képzés megszervezése óriási körütekintést igényel, hiszen a tanár szakos hallgatókban olyan nyomot hagyhatnak, amely később meghatározhatja tanári pályafutásukat.

4. Reform és korszerűsítési tendenciák a tanárképzésben

4.1. A pedagógus professzió értelmezése

„A tanítás (...) közelebb áll a kutatási, mint a technikai folyamathoz.”

(Ainley 2000)

“A Világkonferencia számára különösen ajánljuk a még hatékonyabb kapcsolat kiépítését a felsőoktatás és más szektorok között. Az UNESCO Felsőoktatás politikai tanulmánya a «pro-aktív egyetem» szükségességéről és egy új oktatási szövetség iránti igényről beszél, mely elvezet egy világméretű megegyezéshez az oktatás, a tanulás, a kutatás és a szolgáltatás funkcióinak, s magának a felsőoktatási intézményrendszereknek a megújításához (...) Főképp a következő különösen fontos területekre hívjuk fel a felsőoktatási intézmények figyelmét: 1. A tanárok alapképzésére, 2. A tanárok szakmai továbbképzésére stb. Úgy véljük, hogy ez a kérdés áll minden ajánlásunk középpontjában. Nyilvánvaló számunkra, hogy bármely oktatással kapcsolatos előrelépés a tanárok aktív bevonását és támogatását igényli. Ez kiterjed: a tanárok és tanárjelöltek kiválasztására, a tanárképzésre, a tanárok karrierfejlődésére, a folyamatos tanártovábbképzésre, a tanítás feltételeire, a tanári szakma státuszára.” (Melbourne-i nyilatkozat, a Melbourne-i UNESCO Konferencia 1998). A tanárképzés fejlesztési munkálatainak mérlegelendő főbb nemzetközi tendenciái tehát:

- a szakstudiumi képzés és a pedagógiai felkészítés szorosabb elméleti és gyakorlati egységére való törekvés;
- a korszerűen képzett pedagógus felkészítéséhez a szaktárgyi és pedagógiai alapképzés összetevőivel egyenértékű tényezőként csatlakozik egy harmadik elem, a magas fokon továbbfejlesztett *általános és erkölcsi kulturáltság*. Ennek elengedhetetlen elemei: beszéd- és magatartáskultúra, idegen nyelv ismeret, a humán, természeti és technikai tudományos eredményekkel való tájékozódó lépéstartás, etikai érték- és követelményrendszer, összefoglaló művelődéstörténeti megalapozottság;

- valamint kulcskérdés a továbbképzés.

Az oktatás nemzetközi szakteintélyének széles tábora úgy véli, hogy egy elavult, a kor kihívásainak már eleget nem tevő és csökkentett hatékonyságú köznevelési rendszer megreformálása szükségszerűen a tanárképzés megreformálásával kell elkezdődjön. "Ezt a koncepciót képviselte Miarale (1982) is, aki az 1968-ban kibontakozó diákmozgalmak és tüntetések következtében elindított franciaországi iskolareform kapcsán a tanárképzés prioritásként való kezelését kérte." (Fodor 2000. 52.) Az iskolai oktatás tartalmi reformja, nemcsak az ismeretanyag növelését célozza, hanem az ismeretek rendszerezésére, értékelésre irányuló képességek kifejlesztésére is. A reform egyik alapelve, hogy a hallgató önálló munkájára az eddigieknél jobban kell építeni, s ne "szájbarágó" (Balogh 1999) módon eljuttatni az elsajátítandó ismereteket. Így, az előadások funkciója is megváltozik, inkább csak vázát adja az ismeretköröknek, kapaszkodókat teremtve a feldolgozáshoz.

Ez a hosszú bevezetés azért volt szükséges, hogy megértsük a tanárképzés fejlesztése és a tanárok presztízsének emelése már rég társadalmi probléma, amelyet úgy tűnik egyre kevésbé sikerül megváltoztatni. A tanárokkal szembeni követelmények, az évek során, a nagy információrobbanás következtében, mind egyre nagyobbak és nagyobbak lettek. A társadalmi átalakulás, az egyre nagyobb tömegek iskolázottsága egyre több tanárt is igényelt. A hatalmas igénynek nem tudtak másként eleget tenni, csak rövid idő alatt, gyors ütemű (nem minőségi) képzéssel. Valószínű, hogy ez a tény nagyban befolyásolta a tanári szakma minőségének és presztízsének csökkenését. Felmerült a szakirodalomban az *ideális*, eszményi pedagógus "megtervezése". Azaz azoknak a tulajdonságoknak és sajátosságainak a megfogalmazása, amelyek, úgymond, az eszményi pedagógust jellemzik. Ennek hiábavalóságára azonban hamar rájöttek (Nádasi 1993. 131.) hiszen az eszmény elérése igencsak megkérdőjelezhető. Az eszményi cél elérésének "hajszolása" következtében mind az oktatók, de főleg a hallgatók munkájában megjelenik a bizonytalanság, a meg nem felelés érzete. Az ideális, eszményi pedagógusról való gondolkodásnak a tudományos munkákban, a tanári tulajdonságok és képességekről való értekezésben van helye. A tanárképzés céljának megfogalmazásakor, minden esetben, tekintetbe kell venni az illető kor által igényelt tanárképet. Ha végigkövetjük a különböző korokat, észrevesszük, hogy minden

korban más-más tanárképpel szembesülünk. Ez mindig a kor által támasztott követelmények, és az az igény fogalmazta meg, hogy a tanárnak milyen szerepet kellett betöltenie, milyen feladatokat kellett teljesítenie. Ez természetes időről időre szemléletváltást idéz elő a pedagógusképzésben is. A tanárszerepről vallott nézetek századunkban és különösen századunk második felében lényegesen megváltoztak. A múlt században még a pedagóguspályát, mint a személyiség egészét involváló hivatást tartották számon. A tanárnak erősnek kell lennie, rendelkeznie kell olyan mindent átható intelligenciával, mint Lessing, olyan érzelmi mélységgel, mint Hebbels, olyan lelkesedéssel, mint Pestalozzi, olyan mély hittel, mint Tillich, olyan hatalmas tudással, mint Leibniz, olyan ékeesszólással, mint Solzman és olyan nagy szeretettel, mint Jézus Krisztus (Oser 1993, idézi Horváth 1999). Napjainkban sokkal erősebb hangsúly van a pedagógus tevékenységének mesterségbeli tartalmán, a tudáskészletekre és készségekre és ezek taníthatóságára. Day (1993) a következőket fogalmazza meg a problémával kapcsolatban: “A kilencvenes években mindenkinek, aki felelőségének tartja szakmai fejlődését, szembe kell néznie azzal, hogy a tanár manapság nem a *tudás kútforrása* az információs technológia és a tanulási lehetőségek egyre nyitottabbá válása valószínűleg lehetetlenné teszi, hogy ez a szerep tovább fenntartható legyen-, hanem pedagógiai szakember, aki a tanulási folyamatok hatékonyságáért felelős. Ez lényegi változást idéz elő a *professzionizmus* definíciójában, és mélyreható következményeket von maga után nemcsak az iskolai oktatásban, de a tanárképzésben úgyszintén.” (Day 1993. 45.) “Ma már egy középiskolai tanártól sem lehet elvárni, hogy mindenhez egyformán értsen.” mondja egy öt év gyakorlattal rendelkező magyar irodalom és nyelvszakos tanár (a dolgozatban bemutatott kutatás kérdőíves felmérésének adataiból, l. 93. fejezet).

Az Európai Unióban a pedagógus-szakma minőségi fejlődése került előtérbe. Részleteiben a tanári szerep új kívánalmait a következők:

- a tanterv készítéséhez szükséges ismeretek és a készítésben való jártasság megszerzés, gyakorlati és társadalmi értelemben egyaránt;
- a tanári szakma kompetenciájának bővítése, hogy hatékonyan tudjon közreműködni a társadalmi szolgáltatás jellegű tevékenységekben;

- a tanári szakma kompetenciájának és szociális érzékenységének fejlesztése, hogy jól tudjon reagálni növendékei különféle kulturális/emocionális/intellektuális szükségleteire (különös tekintettel az etnikai kisebbséghez tartozó diákokra);
- a tanári szakma tudásának és idegen nyelvismeretének fejlesztése, hogy részt tudjon venni az európai tapasztalatcserékben és projektekben. (Demeter 1996. 61-76.)

A pedagógust, aki a pedagógiai folyamatot meghatározó kulcsszereplő, több szempontból vizsgálják és elemzik. Kutatások igyekeztek/nek feltárni a pedagógus lehetséges szerepeit, társadalmi helyzetét beilleszkedését, a pedagóguspálya szociológiai aspektusait. A legfontosabb aspektus viszont, hogy a pedagógus iskolai hatékonyságát milyen tényezők határozzák meg. A mindennapi tapasztalatok is azt mutatják, hogy jelentős különbségek vannak a pedagógusok között. Mi okozhatja a különbséget a tanárok között? Természetesen első reakciónk erre a kérdésre, hogy a tanár személyisége az, ami a különbséget adja, hiszen minden ember más személyiséggel rendelkezik, s ebből kifolyólag a hatás amit kivált is más és más. Az egyik meglehetősen elterjedt álláspont képviselői szerint pedagógusnak születni kell, azaz vannak velünk született adottságok, amelyek predesztinálnak a pedagóguspályára. Ha ezekkel rendelkezünk függetlenül képzettségünkől, felkészültségünkől sikeresek leszünk. Ennek a változatnak azonban van egy gyakorlati akadálya. Nincsenek olyan számban „született pedagógusok”, mint amilyen számban szükség lenne rájuk, ezért kell olyan jelölteket is képezni, akikben az adottságok csak kisebb mértékben vannak meg. „...elméletileg sem igazolt az a tétel, hogy a pályaalakalmasságot bizonyos velünk született adottságok ily mértékben determinálnák. Nem tagadva ezen adottságok meglétének hasznosságát, jelenőségét, azt valljuk, hogy több vagy kevesebb képesséssel a különböző adottságú személyekből is válhatnak eredményes pedagógusok.” (Falus 1998. 97 -98.) Azon pedagógusok esetében, akik képzés nélkül, nagyobb pedagógiai eredményességet mutatnak, mint diplomás tanárkollegáik, nem arról van szó, hogy ilyennek születnek, hanem arról, hogy lehetőségük volt a pedagógiai munkához szükséges képességeiket fejleszteni (Sallai 1996. 79.). Ezeket a készségeket, melyek között főleg az empátiát, elfogadást és kongruenciát említjük, főleg a családban van lehetőségük fejleszteni.

Az empirikus pedagóguskutatás kezdetén, a múlt század végén Kratz és munkatársai tanulókkal leírták az általuk hatékonnak vélt pedagógusok jellemzőit. Hart az az 1930-as években 10 000 tanuló véleményét összegezve megállapította, hogy a kedvelt, eredményesnek ítélt tanárokat a tanítási készség, a vidámság, a türelem, a barátságosság, a megértő, elfogulatlan magatartás, az igazságos osztályozás jellemzi. Egy másik összehasonlító elemzés (1983) szerint nemzetközi méretekben egyező tulajdonságoknak tekinthetjük a következőket: megértő, együttműködő, demokratikus, kedves, jó, türelmes, igazságos, segítőkész, humorérzéke van. A Német Szövetségi Köztársaságban a derű, az igazságosság, a türelem, a határozottság, az elegáns megjelenés, a sportos viselkedés áll a lista élén. Lengyelországban a szakmai tudás, a magas erkölcsi színvonal, az őszinteség, közvetlenség, határozottság, következetesség, igazságosság, önuralom, derű. Magyarországon a szakmai és általános műveltség, a gyermekszeretet, a lelkiismeretesség, a hivatástudat, igényesség, példamutató magatartás, pedagógiai érzék, derű, szuggesztivitás állnak az első helyen (Falus 1998. 96-114.). A legtöbb hasonló felmérésben a pedagógusok személyiségére összpontosítottak a leginkább. A pedagógus személyiségének, alapvető személyiségvonásainak mindig nagy jelentőséget tulajdonítottak. Rogers és Gordon gondolatainak és gyakorlatának elterjedése ráirányította a figyelmet azokra a személyiségvonásokra, amelyek az eredményes pedagógust, a személyközpontú, a másokat elfogadó pedagógust jellemzik. A következő alapképességeket szokták kiemelni: a feltétel nélküli elfogadás képességét, az empátiát és a kongruenciát. Ezen kívül a következő, a pedagógiai munkát elősegítő képességekről beszélnek: a *kommunikációs ügyesség*, a *gazdag és rugalmas viselkedésszertár*, emez megfelelő alkalmazásának feltétele a *gyors helyzetfelismerés* a *konstruktív helyzetalkotásnak a képessége*, a megfelelő *konfliktuskezelési módok* alkalmazásának a képessége, a diákokkal, szülőkkel való *együttműködés igénye és képessége*, a *pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képessége* és az eredményes munka feltételei között van a pedagógus *mentális egészsége* (Sallai 1996. 21.).

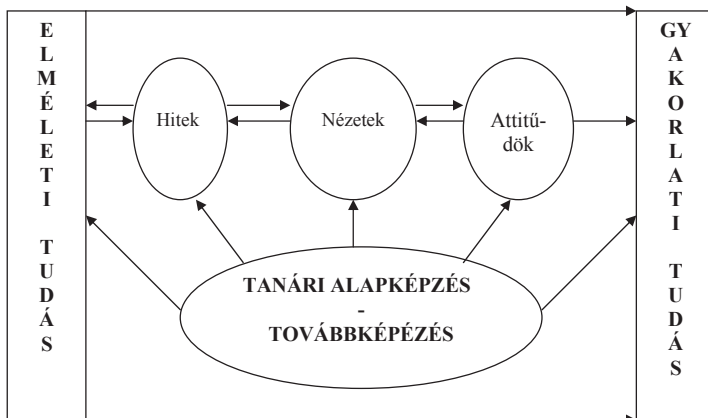
A tanári tudás leírásával is sokan próbálkoztak, s szintén nagyon nehéz kérdésnek bizonyul, annak megállapítása, hogy mint és mennyit kell tudnia egy tanárnak, hogy megállja a helyét a tanári pályán, valamint annak a leírása, hogy hogyan alakul,

formálódik a tanárok tudása. Az alábbiakban a tanári tudás területeinek egy lehetséges felosztását mutatjuk be, amely szerint ennek az alábbi hat területe van:

1. Általános műveltség
2. Személyes fellépés
3. Tantárgyi tudás
4. Általános pedagógiai tudás
 - 4.1. A tanulóról
 - 4.2. A tantervről
 - 4.3. Az oktatásról
 - 4.4. Az értékelésről
5. Tantárgy specifikus pedagógiai tudás
 - 5.1. A tanulóról (a tanulók tipikus nehézségei egy témával kapcsolatban)
 - 5.2. A tantervről
 - 5.3. Az oktatásról
 - 5.4. Az értékelésről
6. A tanítási szakma alapjai (filozófiai, pszichológiai, szakmai etikai ismeretek) (Tamir 1988, idézi Falus 1998. 103-104.)

A fenti tartalmi felosztás mellett, célszerű megkülönböztetni a pedagógus tudását a gyakorlati tevékenységekhez való viszonya szempontjából. Az ismeretek jelentős részét a pedagógusok, pedagógusjelöltek könyvekből, előadásokból szerzik meg. Ezeket reprodukálni és értelmezni is kiválóan tudják, gyakorlati tevékenységükre azonban nem hat. A tudás egy másik része, amelyet saját tapasztalatukból szűrnék le a pedagógusok, közvetlenül befolyásolja gyakorlati tevékenységüket. "Az eredményes pedagógiai felkészítés és továbbképzés akkor valósítható meg, ha a tanárjelölt gyakorlati tudásának kifejtésére lehetőséget adunk, az új elméleti ismereteket a meglévő gyakorlati tudásba építjük be kipróbálható, hasznos információ formájában." (Falus 1998. 104.) A konstruktív pedagógia tanításaira jelentős mértékben támaszkodó felfogás hívei szerint a tanár tevékenységét s azt is, hogy a tevékenysége meghatározó gyakorlati tudásban mi épül be, mit fogadnak el a tanárok, lényegében meghatározzák a tanárok kialakult *hitei, előfeltevései, gyakorlati filozófiái, preconcepciói, előítéletei*. A hitek kialakulásában az érzelmi komponenseknek jelentősebb a szerepük, mint a

kognitívakkak, ezért sokkal nehezebb őket megváltoztatni. Ezek a képződmények az agy jobb féltékében helyezkednek el, míg az ismeretek a bal agyféltekében (Wubbels 1992). Ez akkor okoz gondot, ha a tanárok az elméleti ismereteket a gyakorlatban akarják hasznosítani, ez ugyanis a fent leírtak függvényében nehezebben működik, hiszen az új ismeretek nem módosítják a prekoncepciókat. Jelentősége van ugyanis az előzetes tapasztalatoknak, egyéni értékeknek, hiteknek és elvárásoknak a személyes megértés és tudás alakításában (Maxwell 2004). A gyakorlatban történő jelenségek értelmezésében és megértésében a prekoncepcióknak van döntő szerepük. A képzés, önképzés, továbbképzés megtervezésénél tehát nélkülözhetetlen ezen prekoncepciók figyelembevétele, feltárása, tudatosítása, hiszen csak ebben az esetben lesz a képzés eredményes. A feltárást követi a gyakorlatban a prekoncepciók továbbfejlesztése. Jelentős kutatási terület napjainkban ezeknek a feltáró módszereknek a leírása, összegyűjtése, hiszen ezen a területen még szegényes a módszertani tudásunk. A 4.1. ábrán a tanári tudás alakulásának tényezőit kívántuk modellezni. A hitek, nézetek és attitűdök meghatározásával a 5.2.3. fejezetben foglalkozunk.



4.1. ábra. A tanári tudás alakulását befolyásoló tényezők

A gondolkodó, *reflektáló*, elemző tanár azzal a szemlélettel szemben alakult ki, amely a pedagógust a technikai készségek alkalmazójaként értelmezte, másrészt

azoknak a felülről lefelé megvalósított pedagógiai reformoknak az ellenhatásaként, amelyek a pedagógusban a másutt kidolgozó tanterv végrehajtóját, alkalmazóját látta, s nem egy olyan személyt, aki képes a tantervek bírálatára, sőt kidolgozására is. A reflektív tanár:

- feltárja, behatárolja és megkísérli megoldani az osztályban felvetődő problémákat;
- tisztában van azzal, hogy ő maga is adott értékekkel és feltételezésekkel lép be az órára, következőképpen képes kritikusan szemlélni ezeket az értékeket;
- figyelembe veszi azt az intézményi és kulturális környezetet, amelyben tanít;
- részt vesz a tanterv kidolgozásában és részese az iskolafejlesztésnek, felelőséget érez saját szakmai fejlődéséért. (Zeichner –Liston 1996, idézi Falus 1998. 111.)

A reflektív készségek kialakításának gondolata Dewey (1951) nevéhez köthető. Ő különbséget tesz a rutinszerű (a benyomások, a hagyományok és tekintély által vezérelt) és a reflektív (a cselekvés okainak és következményeinek alapos tanulmányozása után elvégzett) tevékenységek között. Ezt a tanárképet a nyolcvanas években Schön (1983) fejlesztette tovább. Megkülönböztette a tevékenység során (reflection in action) és a tevékenységről (reflection on action) kifejtett reflexiót. Schön szerint a pedagógus annak következtében, hogy folyamatosan értékeli és elemzi saját tevékenységét, folyamatosan tanul is belőle, azaz ha újragondolja tetteit, az új lehetőségeknek a felismerésére is nagyobb esély van. A reflektív tanár képzése csakis olyan körülmények között képzelhető el, ha figyelembe vesszük a disszertációban eddig bemutatott feltételeket (Falus 1998).

Nagy Mária (2001) összefoglalja a világon elterjedt tanári szerepekkel kapcsolatos publikációk mondanivalóját, és arra következtetésre jut, hogy a tanárokkal kapcsolatos bőséges irodalomra a „globalizációs” és a tanár személyét központba állító, annak szakmai tudását kutató, az osztálytermi gyakorlat megfigyelésére építő irányzat a jellemző. A globális, a tanári szakmát átfogó képet adó monográfiák közül a következőket említi: Lotrie, A tanár 1975, The Teacher Today 1990- OECD kiadvány, az Európai Unió oktatási adatait gyűjtő és feldolgozó információs hálózat az Eurydice. Nagy (2001) megpróbál válaszolni arra kérdésre, hogy Kik a tanárok? Lényeges elemként jegyzi meg, hogy noha a tanárok státusza végzettségi szint szerint

homogenizálódott, azaz felsőfokúvá vált, a tanárok társadalmi státuszában ez nem sokat segített, hiszen alacsonyabb a státuszuk minden tekintetben, mint más, értelmiségi foglalkozásúaké. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy a tanári szakma kezd elöregedni az európai országok többségében, ami a szakma iránti vonzalom csökkenését jelzi. Erre a helyzetre megoldásként született az átképzés gondolata, amit be is indítottak egynehány országban. Az elnőiesedés szintén jellemző a szakmára. Ez a legtöbb országban 60% fölött van, a legkevesebb tanárnő a hagyományos berendezkedésű országokban, például Törökországban van, valamint azokban az országokban, ahol a tanári szakma magas társadalmi elismerésnek örvend minden szempontból (Japán, Korea, Németország) (Nagy 2001). Noha a tanárok mindenhol a magasan képzett munkaerő legnépesebb csoportja, szerepüket és társadalmi helyzetüket mai napig is nehéz meghatározni.

Bronwen (2004) a tanárok szocializációjában a következő öt tényezőt emeli ki.

1. alapképzés és továbbképzés,
2. saját tanulási tapasztalat,
3. intézményes és szupervíziós kontextus,
4. az előzetes és az aktuális szakmai azonosság, amivel asszociálódnak a normák és elvárások,
5. a jövőben az oktatással kapcsolatos, állandóan változó feltételek (Bronwen 2004).

A fentieket összegezve, azt mondhatjuk, hogy a tanári professzió, szakma, mesterség meghatározása és körvonalazása közben egy meglehetősen bizonytalan kép tárul elénk. Nincsenek ugyanis kész receptek. A tanárrá válás folyamata egyéni mindenki számára, kialakulásában jelentős szerepe van a személyiségjegyeknek, valamint a személyiségjegyek mozgósításának. Egy olyan folyamatról van szó, ami elkezdődik születésünk pillanatában, a pályaválasztás esetében az alapképzés kapcsán tudatosodik, a továbbképzés révén és a szakma gyakorlása során fejlődik és alakul, hiszen a tanári kompetenciák kialakulása hosszú fejlesztést igényel. A hatékonyság titka a fejezetben bemutatottak alapján komplex és összetett, feltárására a kutatók folyamatosan törekednek. A továbbiakban az eddig feltárt lehetőségeket szeretnénk bemutatni.

4.2. Alternatív programok szerepe a tanárképzésben

Tömören fogalmazva: megszületett az igény arra, hogy a “tárgyközpontú” tanárképzést “funkcionálissá”, személy- és képességeközpontúvá alakítsuk. A szemléletváltás többek között azt jelenti, hogy az iskolai oktatás embernevelő funkcióját kell kiemelni, kiteljesíteni. Ha ezt sikerül érvényesíteni a pedagógusképzésben, akkor jelentősen módosul, kiegészül a pedagógus szakma tartalma. Az új képzési követelményeket szem előtt tartva kívánatos különböző képzési alternatívák kikísérletezése. Az az igény, hogy az oktatási reformot, mint történeti, társadalmi folyamatot próbáljuk megérteni, elvezet az alternatívvitás kérdésének átgondolásához. Az alternatíva – fogalmi szinten tág jelentéskörrel bír – több lehetőség közül választható, választott cselekvés, tevékenység. Jelentéstartalmát objektív, illetve szubjektív tényezők határozzák meg. Objektív tényező maga az alternatívvitás lehetősége, kínálata, az alternatívák választására hajlandó, alkalmas autonóm személyiség pedig a szubjektív tényezőt képviseli. A választhatóság a pedagógiában is kettős jelenség: az alternatív iskolák, alternatív pedagógiai törekvések, az alternatív tantervek és tankönyvek kérdése csak részben oktatáspolitikai meghatározottságú. A választás, mint szubjektív tényező, a felkínált alternatívák választására hajlandó, alkalmas személyiséget fejleszt, aki nemcsak választ, hanem igényli, megteremti az alternatívákat. Javul-e az alternatívák révén az oktatás minősége, az alternatív iskolák, pedagógiai koncepciók összhangban vannak-e az adott társadalmi elvárásokkal, az új pedagógiákat képviselő célok megvalósítása képes-e olyan mértékben fejleszteni a személyiség értelmi, érzelmi-akarat, motorikus oldalait, hogy a társadalomba való beilleszkedés problémamentes legyen? Bár a felmerült problémák, kérdések helyzeteként nyitottak, megválaszolatlanok maradnak, alternatív koncepciók, tankönyvek, tantervek ott jelentkeznek, ahol a domináns oktatási/képzési rendszer hiányokat hordoz. A tanárképzésben az alternatív fogalmat, a képzésben különböző módon beiktatható képzési formákkal azonosítjuk, főként olyanokkal, amelyek az éppen érvényben lévő hivatalos, hagyományos képzési formáktól eltérnek. Az alternatívvitás egy másik értelmezése az oktatási rendszerben, amikor az alternatívvitás objektív és szubjektív feltételei társadalmilag és történetileg meghatározottak. A romániai oktatási reformban is tetten érhető az oktatási rendszer jellegének a

megváltozása, hisz a hatóságot képviselő szakminisztérium rendeletei, a kerettantervek bevezetése, a helyi tantervek használatának lehetősége épp arra utalnak, hogy a romániai iskolarendszer is az alternatívvitást favorizáló, alternatívvitásra épülő rendszerré kíván fejlődni. A tanárképzésben is lényegbevágó az alternatívvitás lehetőségének megteremtése.

"A Bizottság mindenképpen úgy ítéli meg, hogy a tanárképzést újra kell gondolni." (Delors 1997. 121.) A tanári hivatásra való felkészítés tartalmának alapvető megújítására van szükség, hogy a pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés összhangba kerüljön az európai normákkal. Ennek eszköze elsősorban egy új tanterv kidolgozása, amely a tanári képességek kifejlesztését célozza, megjelölve az illető képesség fejlesztési területét, összhangba hozva az elméleti és gyakorlati képzést. Természetesen a tanárképzésnek megújítása szempontjából, egy új tanterv kidolgozása csak egy része a minőségi fejlesztésnek, de ugyanakkor lényeges része. Ezen túlmenően a tanárképzés szerkezeti reformjának szempontjából még igen sok feladat várat magára. Legfontosabb egy olyan integráló funkciót ellátó intézményi szervezeti forma létrehozása, amely tényleg, önállóan képes a tanári felkészítés összes feladatát irányítani. Ennek feladatkörébe tartozna:

- a képesítési követelmények kidolgozása, valamint évenkénti átdolgozása, továbbá a tanterv, curriculum kidolgozása, melyben helyet kapna az alternatívvitás, valamint folyamatos fejlesztésében végzendő egybehangoló tevékenység;
- kutatói-módszertani testület létrehozása (két, három kutatóból álló csoport), melynek feladata a pedagógusképzés tudományos kutatása, kutatási eredményeinek közzététele, majd ennek megfelelően javaslatok kidolgozása a fejlesztés érdekében;
- a tanárképzés oktatóinak alkalmazási kritériumait és továbbképzését meghatározó jogszabály kidolgozása, illetve a tanárképzés és továbbképzés biztosítása;

A tanárképzés megújítására való alternatív törekvéseket az alábbiakban szeretnénk összefoglalni. A tanárképzés megújítása kapcsán a középpontban a *gyakorlati képzési modellek* kialakítására, bevezetésére került sor. Interaktív és reflektív tanulás, a kooperatív, kollaboratív tanítás, páros tanítás, a teamben végzett

gyakorlatok, vagy például a konfliktuskezelést, a személyiségfejlesztést középpontba helyező szemlélet, a kommunikációs képességek és ennek figyelembevételével szervezett iskolai gyakorlatok sora jelenik meg a különböző tanárképzési rendszerekben.

Az *integrált tanegységek* bevezetésének célja a képzési területek közötti összhang és kapcsolat megteremtése, a transzfer segítése volt. Főként a pszichológiai és pedagógiai tárgyak elméleti és gyakorlati integrálásának törekvéseit figyelhetjük meg (Ballér 1993b). Ilyen tárgyak például a Kommunikációs-, Önismereti tréning, Tanári készségek fejlesztése, Autogén tréning, Az osztályfőnök személyisége és módszerei, Tolerancia-tréning –az előítélet-mentes gondolkodás alakítása, Képességfejlesztő tréning, Pedagógiai kommunikáció és önfejlesztés, Konfliktuskezelés stb. A magyarországi tanárképző intézmények számos példát adnak ezekre az integrált tanegységekre.

A *mikrotanítás* sok tanárképző intézményben az iskolai gyakorlatok előkészítésének jelentős feltételévé vált. Pozitívumait az egész világon tapasztalják, irodalma már jelentős, az 1960-as évektől publikálnak a témában (Poór 1986). A tanárjelölt hallhatók pozitív visszajelzéseket adnak a mikrotanításon való részvételt követően. Ma már Magyarországon is a tanárképzés jelentős módszerei közé tartozik. Sajnos Romániában még nem terjedt el, nem akadtak követői. “A mikrotanítás olyan képzési folyamat, amely a pedagógusok szakmai képzésében mind a hallgatói, mind a gyakorlóévek szakaszaiban alkalmazható. A mikrotanítás olyan gyakorlásra alkalmas oktatási környezetet biztosít a tanár számára, amelyben az osztálytermi komplexitás leegyszerűsödik, és adott a bemutatóra vonatkozó visszacsatolás lehetősége. A normál tanítási helyzet komplexitásának minimalizálása érdekében számos dimenziót korlátok közé szorítanak. Az óra hossza csökkentett, tere leszűkített. A mikrotanítás során a tanár a szokásos 25-30 gyermek helyett mindössze néhányat oktat.” (Allen, Ryan 1986. 7.). A mikrotanítás nem csak a pedagógusképzésben, hanem minden olyan területen alkalmazható, ahol előadói készségeket fejlesztenek (pl. jogásképzés, színészképzés stb.). A mikrotanítás a videomagnó elterjedésével vált népszerűvé, először 1963-ban, Kaliforniában a Stanford Egyetemen. Megjelenésének oka elsősorban az volt, hogy a kaliforniai egyetem oktatói úgy vélték, a “hogyan tanítsunk” kérdésre nem léteztek

addig kielégítően használható eljárasmódok (Hargie 1986). Ma már a mikrotanítás különböző formáit, különböző célokra használják. Magyarországon Falus Iván és munkatársai nevével fémjelvezhető a mikrotanítás pedagógusképzésben való elterjedése. A standfordi modell tartalmazta a rögzítést, megtekintést, reagálást, finomítást és az újratanítást (Meier 1968, idézi Hargie 1986). Legegyszerűbb formája, amelyet a kutatás empirikus részében mi is felhasználtunk, amikor a rövid, tíz perces mikrotanításnak főként az a célja, hogy a videofelvételt visszanezve a tanár szakos hallgató minél nagyobb önismeretre tegyen szert, még mielőtt valós iskolai kontextusban kell tanítania. A mikrotanítás legfontosabb pozitívumai hogy a foglalkozások rövidek, kevesebb a tanulói létszám, a speciális módszerek közelebről tanulmányozhatók, a változók többsége kontrollálható, s az eredmények jobban tudatosulnak (Hargie 1986).

A mikrotanítás mint alternatív gyakorlati tevékenység úgy véljük azért nem elegendő a tanárok képzésben a konkrét tanítási gyakorlat előtt, mert a mikrotanítási környezet némiképp mesterséges, nem tudja visszaadni az iskolai környezettel járó feltételeket. Ezt mindenképpen ki kell egészíteni olyan iskolai gyakorlattal, amely révén a hallgató beleélheti magát, azaz aktív részese az iskolai életnek, ezáltal ráhangolódik erre, nem lesz teljesen idegen számára akkor, amikor a konkrét tanításra kerül sor. Hasonló iskolai gyakorlatot javasolunk a kutatás empirikus szakaszában (l. 10.4. fejezet).

A *mentorképzés* ötlete szintén az iskolai gyakorlatok hatékonyabbá tételének feltételeként született meg. A mentorképzés, gyakorló pedagógusok gyakorlatvezetésére történő felkészítése. Maga az elnevezése sem problémamentes, hisz megtévesztő lehet, ugyanis a hasonló kifejezések - szakvezető, gyakorlatvezető, vezetőtanár, mentor -, eltérő tartalmi, szemléletbeli elvárásokat, orientációt határoznak meg. A mentorok képzése inkább tanfolyami formában valósult meg. A vezető tanári szakirányú továbbképzési szak megalapítása várhatóan fordulópontot jelent az iskolai gyakorlati képzés fejlesztésében (S. Faragó 1993). A görög mitológiából eredő mentor szó eredeti jelentése, nevelő, amit később tanító, tanácsadó, atyai jó barát jelentéstartalommal használtak. A kifejezés nyugati hatásra terjedt el a magyar szakirodalomban, főként a nyelvtanárképzés területén. Napjainkban jelentése a

felsőoktatásban a tanítási gyakorlatot teljesítő hallgatók fejlődését segítő szakembert jelent, elkülönülve a vezetőtanár fogalmától, leszűkül a hallgatók külső, egyéni (óvodai, iskolai) gyakorlatát segítő, az adott szakterületen dolgozó pedagógus szakemberekre (F. Péchy 2004). Továbbgondolva a mentor fogalmát, ennek feladata kiterjedt az alapképzésen kívülre, segítve a pályakezdő pedagógusokat is, azaz a mentor az a jelentős szakmai tapasztalattal rendelkező szakember, aki személyre szabott segítséget nyújt a szakmai feladatok ellátásában. A mentor bevezetése a gyakorlati képzésbe abból az igényből fakadt, hogy az iskolai gyakorlatok megvalósulásában egyre több ellentmondás született. Pontosabban arról van szó, hogy az általánosan elfogadott szabályok és működési feltételek, általában csak papíron léteztek, de gyakorlatban nem működtek. A gyakorlatvezetőnek kinevezett pedagógus sok esetben nincsen tisztában gyakorlatvezetői feladatával, anyagi szempontból sem motivált, ezért a gyakorlatvezetés tulajdonképpen a tanárjelölt által megtartott csekély számú órákat, „helyettesítésként” fogja fel, amelyek közül a vizsgatanítás kapcsán visszajelzést ad, és osztályozza azt. Ha a hallgatóknak lehetőségük van részt venni először a pedagógia-pszichológiai tárgyú gyakorlatokon (ezek ugyanis nincsenek meg minden tanárképző intézmény képzési programjában, ellenben létezik Magyarországon pl. Pécsen Pedagógiai pszichológiai iskolai gyakorlat néven, Debrecenben, Szegeden, és Budapesten, valamint hasonló a bajor tanítóképzésben (Gombocz 2002)), ezek során betekintést nyerhetnek a tanítási órákon folyó munkába és az iskolai élet néhány fontos területébe. Később az összefüggő egyéni, külső iskolai gyakorlatok során nemcsak hospitálnak, és szakórákat tartanak, hanem meg kell ismerkedniük az iskola pedagógiai programjában szereplő legfontosabb pedagógiai területek működésével, továbbá a nevelőpartneri együttműködés lehetőségeivel. A gyakorlatokon a számos, negatív jelenséggel is találkozhatnak a hallgatók. „A mentornak az a feladata, hogy ezeket a találkozásokat céltudatossá és irányítottá tegye, hogy a hallgató ezekből a legtöbbet profitáljon. A kudarcélmények lehetősége még így is fennáll a hallgatók számára, de ha a mentor mellettük áll, ezeket könnyebben oldják fel, és ambícióikat nehezebben veszítik el. A legfontosabb eredménye ezeknek a probléma-, illetve konfliktus-megoldásoknak, hogy általuk megoldási modellekhez jutnak a hallgatók.” (F. Péchy 2004. 10.).

A *drámapedagógia* mint alternatív tanulási-tanítási módszer ismét reneszánszát éli a tanárképzésben is, nemcsak a tanártovábbképzésben. Alternatívnak mondató Zalay Szabolcs (2006) megközelítése a drámapedagógia felől, amelyhez a konstruktívizmus szemszögéből közelít. Zalay a konstruktív drámapedagógiától a tanítói világkép megváltozását várja. Társadalmi jelenségek és elvárások fokozatos megváltozásából kiindulva a pedagógiai gyakorlat megváltoztatását szorgalmazza. Az iskolákban még mindig a lexikális ismeretek tanítása van túlsúlyban, valamint annak számonkérése. „Nevelés ürügyén a gyerekeket durván minősítik, sértegetik, osztályozzák, rangsorolják, egymással szembeállítják, és egymás ellen kijátsszák.” (Zalay 2006. 67.). Ezt az iskolát egy komprehenzív szemléletű iskola kell felváltsa, ahol tiszteletben tartják az emberi minőséget, az alapvető életszükséglet, a boldogság és a fejlődésre törekvő elősegítésével. Zalay az új pedagógiai paradigma bevezetését alternatív úton látja megvalósíthatónak, mint ahogyan ezt az elmúlt pedagógiai kutatások és iskolakísérletek is bizonyítják (Zsolnai 2002, Gáspár 1982, Vastagh 1996 idézi Zalay 2006). Hasonló alternatív irányzatokat mutatnak a kooperatív technikák, és a projektpedagógia is. Az új paradigma kidolgozásának és alkalmazásának egyik feltétele a tanárképzés megszervezése, hiszen olyan tanárok képzésére van szükség, akik képesek az új paradigma függvényében gondolkodni és dolgozni, ami a pedagógusok szemléletváltásában sokat segítene. Tehát a drámapedagógia módszerének a bevezetése a tanárképzésbe szintén kulcsfontosságú feladat, noha Zalay még mindig hatalmas szakadékot lát az elmélet és gyakorlat között, amit nehezen lát áthidalhatónak. A dráma, élményeken keresztül dolgozva, magasabb flow-értékeket (Csíkszentmihályi 1997) eredményez, mint a hagyományosan megszervezett tanórák. Az élményeken keresztül bekövetkezhet a megértés megváltozása játékos, szituatív tanulással. Ennek a lehetőségét megteremtette a magyar drámapedagógiai iskola, széleskörű módszertani kereteket biztosít hozzá (I. Gabnai Katalin munkássága 1998).

Elmondható, hogy az alternatív képzési javaslatok összessége többnyire a *személyiségfejlesztés* “égisze” alatt történt, ami külön irányzatként is elkülöníthető a tanárképzés fejlesztésében. A személyiségfejlesztés kapcsán már több szakember is felhívja a figyelmet a személyiség tudatos eszközhasználatára (Klein 2002). “Javasoljuk tehát a pedagógusképzésben meghirdetett tréningyszerű képesség- és

személyiségfejlesztő, önismereti, kommunikációs stb. tréningek szakmai kompetencia-kritériumainak meghatározását. Minimális elvárás lehet egy erre a feladatra kidolgozott képző vagy továbbképző kurzuson való részvétel.” (Gáspár 2003. 33.) A személyiségfejlesztés irányzatát a magyar szakirodalomban többek között Sallai Éva (1996) munkássága képviseli. Sallai Éva (1996) kérdéseket fogalmaz meg a pedagógus mesterség tanulhatóságával kapcsolatban. Sallai a pedagógus *személyiségéből* indul ki. A pedagógusszemélyiség problémakörét elkülöníthetőnek tartja a pedagógusmesterségen belül. A tanárképző intézményekben alkalmazott munkaformák (előadás, szeminárium, mikrotanítás, önismereti csoport) mellett a fejlesztő élmények átélését, a személyiség egészét implikáló fejlődést tartja fontosnak. Erre a *lélektani kiscsoportos* munkában való aktív részvételt tartja a legalkalmasabb módszernek (Sallai 1996. 80.). Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy Sallai Éva kutatásainak eredményeképpen kiemeli a lélektani csoport attitűdformáló hatását. A pedagógusok képzésében ugyanis nem lehet célunk a személyiség gyökeres megváltoztatása, viszont az attitűdök formálása lehetséges. A pedagógussá válás folyamatában még nagy jelentőséget tulajdonít Sallai egy olyan személyiségelmélettel való azonosulásnak, amellyel a tanárképzős hallgató azonosulni tud, és ami később meghatározza saját gondolkodási modelljét. Ebben megtanul gondolkodni, később meghatározza gyakorlati munkáját, ez lesz pedagógiai anyanyelve, illetve pedagógiai mesterségbeli tudásának legfontosabb eleme (Sallai 1996. 38.). Szintén a személyiségfejlesztést célzó többlepcsős modellrel dolgozott ki Balogh László és Koncz István (2001), mely egy egymásra épülő struktúrákban képzeli el a pedagógusok kiválasztását, felkészítését és fejlesztését. Az első lépcső az önpercepció sáv, amelyben a vizsgálati személy önértékelés, önmegfigyelés után beszél önmagáról (introspekción), a második lépcső a személyiségjellemzők és interperszonális történésekre való érzékenység mérése, a harmadik lépcsőt videós felmérés képezi, a személyiség ható eszközeinek feltérképezése, a személyiségközlés kongruenciája (hitelessége), a másokban hatást kiváltó személyes kommunikációs bázis kitapogatása, végül a negyedik lépcsőben a konstruált tükrök szerepére épülő szerepjátékok közbeni személyi jelzések, reakciók feltérképezése a cél (Balogh-Koncz 2001).

A tanár vagy tanárjelölt személyiségének figyelembe vétele jelentős a tanárképzés szempontjából, hisz a tanár elsősorban a személyiségével tanít. Ugyanakkor a személyiség nem lehet kizárólagos kritérium a tanárképzésben, sem a kompetenciák leírásában. Láttunk már különböző személyiségű tanárt jó tanárnak. A kompetencia leírásokba tehát csak azokat a képességeket soroljuk be, amelyek feltétlenül fontosak a tanárok munkájában. Ilyen például az önismeret-személyiségfejlesztés, amely már divat kifejezésként is jelen van az ezzel foglalkozó szakirodalomban, s amelynek elsősorban a nem megfelelő szóhasználat, vagy a kellő szakmai és módszertani háttér nélküli használata veszélyes. A személyiségfejlesztés azért problematikus a tanári alapképzés kapcsán, mert hosszú, időigényes és aprólékos, alapos minőségi munkát feltételez. „Nehezen képzelhető el, hogy egy pszichológus komolyan venné a néhány hetes tréning alatt lezajló „személyiségváltást.” (Vajda 2003. 30.). A tanárképzés története is azt mutatja, hogy ez a terület az idők folyamán nem fog nagy támogatottságnak örvendeni, tehát egy olyan képzési koncepciót és gyakorlatot kell kidolgozni, amely megőrizve a személyiségfejlesztés alapelvét, nem annyira időigényes és költséges.

Felvetődött a fent felsorolt, főleg gyakorlati, képzési formák *helyének* a kérdése is a szakirodalomban. Magyarországon a tanári képesítési követelményekről szóló rendlet, különböző helyszíneket ír elő, amelyben csak a csoportos iskolai gyakorlatot kell vezetőtanár irányításával gyakorlóiskolában megvalósítani. Ez Romániában is így van. Az egyéni iskolai gyakorlatok külső, vagyis nem gyakorlóiskolában folyhatnak, de ezek, továbbá a pedagógiai, pszichológiai és a szakmódszertani képzésben előírt gyakorlatok helyszínét a képző intézmények maguk választhatják meg. (Romániában még napjainkban sincs külső iskolai gyakorlat a tanári alapképzésben.) A pszichológiai, pedagógiai stúdiumokkal kapcsolatos gyakorlatok, illetve a külső iskolai gyakorlatok helyszínét egyik-másik intézmény esetében előírják a hallgatók számára, míg más esetben a hallgató feladata, hogy ő maga keressen olyan intézményt, amelyben gyakorlatát teljesítheti. Ezért az ellenőrzés és értékelés minőségbiztosítási szempontból sok nyitott kérdést, szervezési, értékelési problémát jelent még mindig. Azaz az ellentmondások a különböző képzési területek megszervezésében és összhangjában a

továbbiakban is megmaradnak. Bokkon (2004) szerint miközben új megoldások születnek, új gyakorlati képzési modelleket próbálnak ki az egyetemeken, főiskolákon az a vélemény, hogy még mindig érzékelhető szakadék tátong a pszichológiai, pedagógiai stúdiumok, a szakmai ismeretek és a tanítási gyakorlatok között. Az erdélyi tanárképzés esetében ez azt jelenti, hogy a szakadékok elsősorban a szaktárgyi ismeretek és a tanárképzős tantárgyak közötti szakadék képezi, ez utóbbin belül pedig a pszichológiai, pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés közötti szakadék. Pontosabban arról van szó, hogy a szaktárgyi stúdiumok között nem kapnak helyet azok az ismeretek, amelyeket majd az adott iskolafokon kell átadniuk az alapképzésben résztvevő tanároknak. A féléves szakmódszertani tanulmányok keretében nincs lehetőség arra, hogy nyolc (5-12) iskolafok ismeretanyagát feldolgozzák a tanárjelöltek. A szakmódszertan az ismeretek átadásának és a képességek fejlesztésének a módjait mutatja be, illetve gyakoroltatja a tanárjelölt hallgatókkal.

4.3. Általános képesítési követelmények, sztenderdek, kompetenciaalapú tanárképzés

Napjaink tanárképzéssel kapcsolatos (és nem csak) aktuális elvárása a tanári *kompetenciák* leírása. Milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie egy tanárnak, hogy meg tudja állni a helyét a tanári pályán? A kompetenciák leírásának igénye a nemzetközi tanárképzés megújulásának, átszervezésének igényéből fakad, valamint abból, hogy a kimeneti követelmények ellenőrizhetősége így könnyebben valósulhat meg. Ez mindenekelőtt természetesen a tanárképzés alapelveiben történő változásokat jelenti. A kompetenciaalapú pedagógusképzés az 1960-as években jelent meg az USA-ban, ahol kidolgoztak egy modelt (CBTE - Competency-Based Teacher Education), melynek fő célja, hogy körvonalazzák a pedagógus mesterség specifikus feladatait, illetve meghatározzák azt a minimális performancia szintet, melynek meg kell felelniük a gyakorló pedagógusoknak (Diaconu 2002).

A tanárképzéssel foglalkozó szakirodalomban a tanári hivatásra alkalmas képességek, készségek körülírása, meghatározása során egyre több fogalomra bukkanhatunk. Találkozhatunk a hajlam, adottság, alkalmasság, kompetencia, képesség, készség stb., fogalmakkal. Ezek közül a kompetencia kifejezés a 20. század második

felében egyre jobban elterjedt. Tág értelemben a kompetencia kifejezés egy tevékenység sikerességének és hatékonyságának legfontosabb feltétele. A Pszichológiai Lexikon (PUF 1995. 162.) meghatározásában a *kompetencia* „olyan a professzionalizmushoz tartozó rendkívüli képesség, amely ismeretekből, gyakorlati tapasztalatból áll, és amely teljesítőképességet, pontosságot, biztonságot ad azon helyzetekben, amelyekre ki lett alakítva.” A kompetencia sokszor, mint intellektuális képesség van leírva, amely számos transzferre ad lehetőséget, mint amilyen a kommunikációs képesség, a döntés, a szelekció, adatok, ismeretek és kapcsolatok értékelése. Ugyanakkor olyan képesség, amely affektív és attitűdbeli képességeket is asszociál. A Pedagógiai Lexikon (szerk. Báthory, Falus 2004) meghatározásában a kompetencia „az értelmességgel, a társas magatartás eredményességével, a helyzetmegoldó (problémamegoldó) képesség fejlődésével kialakuló hatóerő, hatékonyságélmény, amely a viselkedés és a gondolkodás sajátosságaiban tükröződik.” Az empirikus kutatások nyomán kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy a kompetencia belső eredetű. A kompetencia elemi szintje minden egyénnél kialakul, de mértéke különböző lehet.

Elméleti megközelítésben a kompetenciát a tudás pszichikai dimenziójának a megjelenési módjaként lehet felfogni, szemben a tudományos, diszciplináris dimenzióval, illetve a kulturálissal, amit a műveltség jelez, a környezettel való természetes interakcióban alakul, amelyeknek mennyisége és minősége, gyakorisága határozza meg fejlesztési lehetőségeit, és hasonlóan a tudás más formáihoz, nem elemei, hanem rendszerbe szerveződésének módja adja speciális minőségét. Nagy József (2000), aki a személyiséget komponensrendszernek tekinti, a kompetenciát meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasságként, valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerként fogja fel. Ebben az értelmezésben a kompetenciák egy teljes rendszert (komponensrendszert) alkotnak, azaz magukba foglalják az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, egy tevékenység megtervezését, végrehajtását, végrehajtásának ellenőrzését is. A kompetencia-modell értelmében a gondolkodási műveletek eredményezik az ismereteket, a tudást. Általános értelemben használatos a *szakmai kompetencia* kifejezés, amely magába foglalja azon elemek összességét, amelyek egy bizonyos szakterületen szükségesek: specifikus szakmai

ismeretek, az adott területre jellemző attitűdök és képességek rendszere. A kompetencia tehát képességek, ismeretek, attitűdök, adottságok szintézise és sajátos kombinációja.

A tanítási-tanulási kontextusban a kompetencia, mint *pedagógiai kompetencia* vagy *didaktikai kompetencia* kifejezés használatos, ez utóbbi az első szinonimájaként, a román szakirodalomban is elterjedt (Ionescu 2001). A pedagógiai kompetencia meghatározására már rengeteg próbálkozás született. Hasonlít ahhoz a próbálkozáshoz, ami az eszményi pedagógus megtervezéséhez kapcsolódik. Egyre többen próbálják körülírni azokat az ismereteket, képességeket stb., amelyek megfelelnek a 21. században a tanárokkal szemben felállított elvárásoknak. Ennek érdekében kutatások sora (NBPTS - National Board for Professional Teaching Standards, INTASC – Interstate New Teacher Assessment Support Consortium) készült olyan *sztenderdek* kidolgozására, amelyeket a tanárképző intézmények a képzés során figyelembe vehetnek. Ezeknek a sztenderdeknek a célja, hogy leírják azokat a minimálisan elvárt kompetenciákat, amelyek kialakítása elengedhetetlen a tanárok képzésében. A sztenderdekkel szembeni elvárás, hogy a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, specifikusak legyenek, explicitek és értékelhetők (Falus 2005a). Minden ország saját sztenderdet határoz meg, mivel figyelembe veszi a nemzeti sajátosságokat. „A közoktatási reform után, illetőleg azzal párhuzamosan halad a felsőoktatás bolognai átalakítása.(...) Az építkezés alapja a kimeneti kompetenciák meghatározása” (Magyar Bálint⁶).

A pedagógiai kompetencia leírásánál meg kell határozni azokat a területeket, tudásspecifikus területeket, amelyek fedik a pedagógiai kompetencia fogalmát. Ezek a következők:

1. Tantárgyi tudás
2. Pedagógiai tartalmú tudás
3. Tanulókkal és tanulással összefüggő tudás
4. Oktatással és tanulásszervezéssel összefüggő tudás
5. Az osztállyal és az iskolával összefüggő tudás
6. Tantervvel, taneszközökkel összefüggő tudás

⁶ Magyar Bálint, A tanárképzés kilátásai a felsőoktatás bolognai átalakításában. Tanárképzés: modellváltás a Bolognai folyamatban - A tanárképzés megújításáról szóló konferencia dokumentumai (2005. június 15.) <http://www.okm.gov.hu/>

7. A tanulók értékelésével összefüggő tudás
8. A tanítás értékelésével összefüggő tudás
9. Adminisztráció (Szabó 2006).

Lássuk az elkövetkezőkben a nyugati országoknak, főként Magyarországnak, tanárképzési rendszerében általánosan elfogadott alapelveit, amelyek még a '90 évek elején bekövetkezett reformok következtében fogalmazódtak meg, melyhez, véleményünk szerint, és a Bolognai folyamat értelmében, az erdélyi tanárképzésnek is igazodnia kell. A fentebb felsorolt követelmények olyan általánosan elfogadott követelmények, melyek nemzetközi szinten egységesen kell működjenek a tanárképzés területén. Az egységes tanárképzés alapelvei, egy úgynevezett szerkezeti reform következtében, a következők:

1. A 10-18 éves korosztály számára egységes rendszerben képezni a tanárokat (Romániában jelenleg ez így van), egyetemi szinten, minimum négy év alatt az általános műveltség, a pedagógiai pszichológia, a szaktárgyi tudás és a gyakorlati képzés tekintetében egyaránt magas színvonalú tudást nyújtva;
2. A hallgatók szabadon választják meg, hogy egy, vagy kétszakos diplomát szereznek, illetve két szak esetében a szakok mely kombinációját választják;
3. Az egyetem csak a diploma megszerzésének feltételeit írja elő, nagyobb részben a hallgatóra bízva, hogy milyen időbeli ütemezésben teljesítik azokat (a jelenleg alkalmazott kredit rendszer is ezt feltételezi);
4. Lehetőség a magasabb fokozatok munka melletti megszerzésére a nyugati egyetemeken már meghonosodott változatos szervezeti keretek között (távoktatás, part-time);
5. A külföldi résztanulmányok, más intézményben végzett kurzusok rugalmasabb elismeréséhez;

Továbbgondolva azokat a területeket, amelyeken a tanárok képzése és a kompetenciák leírása jelentős, a tudás mellett lássuk azokat a képességeket, amelyek nélkülözhetetlenek a tanári szakma gyakorlása közben. Hegyi Ildikó (1996) a pedagógiai képességeket két csoportba osztja. Ezek a következők:

1. Általános képességek
 - kommunikációs képesség

- konstruktív vagy didaktikai képesség
- szervezőképesség

2. Speciális képességek

- helyzet-felismerési képesség
- döntési képesség
- alkalmazkodási képesség
- tolerancia
- identifikációs képesség
- empátia
- figyelemmegosztás képessége
- játszani tudás képessége (Hegyi 1996).

Az általános képességek olyan nélkülözhetetlen elemek, amelyek a tanárok mindennapi munkájának velejárói, azaz a tanári szakma bármelyik szintjén alkalmazhatóak és szükségük képességek. A speciális képességek már kontextusfüggőek, egy egy speciális helyzet megoldására, vagy problémafelismerésre alkalmasak.

A fentebb felsorolt elemeket a sztenderd leírásokban foglalják össze, összeállítva egy olyan követelményrendszert, amelyet a képzés közben, és kimeneti követelményként is használhatóak. Az Amerikai Egyesült Államokban az INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) által kidolgozott tanári sztenderd a következő:

1. *„A tantárgy ismerete*

A tanár tisztában van az általa tanított tárgy(ak) alapvető fogalmaival, megismerési eszközeivel és struktúrájával, és képes olyan tanulási tapasztalatokat szervezni, amelyek a tanulók számára is értelmezhetőkké teszi a tárgy ezen aspektusait

2. *Az emberi fejlődés és tanulás ismeret*

A tanár tisztában van a gyerekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, képes olyan tanulási lehetőségeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését.

3. *Az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez*

A tanár tisztában van a tanulók eltérő tanulási képességeivel, megközelítésmódjával, s ezekhez igazodó oktatási helyzeteket teremt.

4. *Többféle oktatási stratégia alkalmazása*

A tanár az oktatási stratégiák széles körét ismeri és alkalmazza, amelyek előmozdítják a tanulók kritikus gondolkodásának, problémamegoldásának és tevékenységének fejlődését.

5. *Motivációs és tanulásszervezési készségek*

A tanár tisztában van az egyéni és csoportos motiváció jelentőségével, és képes olyan tanulási környezet megteremtésére, amely kedvez a pozitív társas interakciónak, a tanulásban való aktív részvételnek és az önmotiválásnak.

6. *Kommunikációs készségek*

A tanár felhasználja a szóbeli, nonverbális és médiakommunikációs technikákat a tanulók aktív felfedezésének, együttműködésének és a támogató osztálytermi interakciónak az előmozdítására.

7. *Tervezési készségek*

A tanár a tanítást a tantárgy, a tanulók, a közösség és a tantervi célok ismeretére alapozva tervezi.

8. *A tanulás értékelése*

A tanár tisztában van a formális és nem formális értékelési stratégiákkal, és ezeket alkalmazza is a tanulók folyamatos intellektuális, szociális és fizikai fejlődésének előmozdítása érdekében.

9. *Szakmai elkötelezettség és felelősség*

A tanár olyan reflektív gyakorlati szakember, aki folytonosan értékeli saját döntéseinek és cselekvéseinek másokra (gyerekek, szülők, kollégák) gyakorolt hatását.

10. *Együttműködés*

A tanár igyekszik kapcsolatot teremteni kollégáival, a szülőkkel és a környező társadalom különféle képviselőivel annak érdekében, hogy a tanulók számára kedvező feltételeket teremtsen, és tanulásukat elősegítse.” (Campbell és mtsai 2000 idézi Falus – Kimmel 2003. 63-62.)

Noha a tanárképzés szempontjából a sztemderdek és kompetenciák leírása jelentős fejlődést jelentet, csak az első lépést képezi a tanárok hatékony képzése szempontjából. Ezekben a sztemderdekben megfogalmazott kompetenciák ismerete ugyanis még nem elegendő, sokkal nagyobb problémát okoz a tanárképzés szakembereinek ezen sztemderdekben megfogalmazott kompetenciák kialakítása, formálása, és nem utolsó sorban olyan értékelési rendszer kidolgozása, amely objektíven és megbízhatóan tudja felmérni a célzott kompetenciákat. Természetesen mindezt csak a képzés egész rendszerének a figyelembevételével érhetjük el. Dilemmaként merült fel ugyanis a szakirodalomban annak eldöntése, hogy lehet-e egységes képesítési követelményeket, kompetenciákat leírni, és ha lehet, kell-e ilyeneket meghatározni? Azt már sikerült eldönteni, hogy minden szakterületre külön kell kidolgozni az elvárásokat és a kompetenciákat⁷. Fontos viszont megjegyezni, hogy ezeknek a kompetenciáknak állandó fölülbírálata szükséges, a társadalmi elvárások változásának függvényében (Ilyen kompetencia napjainkban az Információs és kommunikációs technológiák, amit sok pedagógus nem birtokol, mert az alapképzésükben húsz évvel ezelőtt nem szerepelt követelményként). Úgy véljük a tanári kompetenciák leírásánál mindig azokból a kompetenciákból kell kiindulni, amelyeket a társadalom a tanulókkal szemben fogalmaz meg, hiszen ha a pedagógusok nincsenek ezen kompetenciák birtokában, nehezen fogják tudni kialakítani ezeket a tanulóknban. A 21. század kulcskompetenciáinak összefoglalása⁸ (Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoport: Kulcskompetenciák. Európai Tanács, 2004. november.) az egész életen át tartó tanulás igényéből fakadt. Az alábbi nyolc kulcskompetencia került leírásra:

1. Anyanyelvi kommunikáció

⁷ L. Javaslat az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló, 15/2006. (IV.3.) OM rendelet módosítására és kiegészítésére.

⁸ Európai Tanács, *Az egész életen át tartó tanúláshoz szükséges kulcskompetenciák*, Európai referenciakeret, (Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoport: Kulcskompetenciák. Európai Tanács, 2004. november Implementation of „Education and training 2010” Work Programme. Working Group B „Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.) <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-07-Vt-Kovacs-Lisszaboni> (2007-06-18)

A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján – az oktatásban és képzésben, a munkahelyen, otthon és a szabadidőben.

2. Idegen nyelvi kommunikáció

Az idegen nyelvi kommunikáció nagyjából ugyanazokat a fő területeket öleli fel, mint az anyanyelvi kommunikáció: a gondolatok, érzések és tények szóban és írásban történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének alapja (szövegértés, beszéd, olvasás és írás) a társadalmi kontextusok megfelelő skáláján – a munkahelyen, otthon, a szabadidőben, az oktatásban és képzésben – az egyén igényei vagy szükségletei szerint. Az idegen nyelvi kommunikáció olyan készségeket is igényel, mint a közvetítéshez és a kultúrák közötti megértéshez kapcsolódó készségek. A nyelvtudás foka a négy dimenzióban, a különböző nyelveken, valamint az egyén nyelvi környezetétől és örökségétől függően eltérő lehet.

3. Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák

A matematikai kompetencia magában foglalja az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és a törtek használatát fejből és írásban végzett számítások során, különféle mindennapi problémák megoldása céljából. A hangsúly inkább a folyamaton, mint annak kimenetén van, azaz inkább a tevékenységen, mint az ismereteken. A természettudományi kompetencia a természeti világ magyarázatára szolgáló ismeretek és módszerek használatára való képesség és hajlam. A technológiai kompetencia ennek a tudásnak és módszertannak az értő alkalmazása akkor, amikor az ember a természeti környezetet felismert igényeinek vagy szükségleteinek megfelelően átalakítja.

4. Digitális kompetencia

A digitális kompetencia az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. E kompetencia a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik. Az információs és

kommunikációs technológiák alkalmazásával kapcsolatos készségek a legalapvetőbb szinten a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az Internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalják magukban.

5. A tanulás tanulása

A „tanulás tanulása” a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képességét foglalja magában. Részt képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – otthon, a munkahelyen, oktatásban és képzésben – történő alkalmazásának a képessége. Általánosabban fogalmazva a tanulás tanulása erőteljesen befolyásolja, hogy az egyén mennyire képes saját szakmai pályafutásának irányítására.

6. Személyközi és állampolgári kompetenciák

A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi készségek nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezéshez, és mind a köz-, mind a magánéletben alkalmazhatók.

7. Vállalkozói kompetencia

A vállalkozói kompetenciának egy aktív és egy passzív összetevője van. Magában foglalja egyrészt a változás kiváltására való törekvést, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadásának, támogatásának és alkalmazásának a képességét. A vállalkozói kompetencia része az egyén felelőssége saját – pozitív és negatív – cselekedetei iránt, a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése, valamint a sikerorientáltság

8. Kulturális kompetencia

A 'kulturális kompetencia' a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában.

A fentebb felsorolt nyolc kulcskompetencia elérését az Európai Tanács 2010-re tűzte ki elérendő követelményként az Európai Unió tagországainak. Úgy véljük ezek elérése csak abban az esetben válik lehetővé, ha szorgalmazzuk kialakításuknak bevezetését a tanárok alap-, és továbbképzésébe egyaránt. A személyiségfejlesztés szempontjából lényeges kérdés az is, hogy a mai kompetencia-alapú tanárképzés keretében a kompetenciák betölthetik-e az előzőekben tárgyalt tanári képesítési követelmények szerepét (Falus, 2005). Nahalka (idézi Falus, 2005) kétségeket fogalmaz meg ugyanis a kompetenciákban a tanári felkészültség külsődleges elemei ragadhatók meg. Ugyanakkor sokkal fontosabb a tanár szemléletmódja, nézetrendszere, filozófiája. A képzés céljainak kijelölésében elsősorban az a fontos kérdés, hogy milyen konceptuális rendszereket kellene a hallgatóknak megkonstruálniuk magukban, s ehhez a képzés milyen segítséget nyújt. Az a fontos tehát, hogy milyen irányban akarjuk megváltoztatni a hallgatók magukkal hozott tudásrendszerét, pedagógiai világlátását. Ez az elképzelérendszer is igényel bizonyos kompetencialistákat, de valamilyen alkalmas formában jelezni kell, hogy milyen konceptuális rendszerek állnak mindezek mögött. Ez az álláspont arra a paradigmaalkotási kísérletre és annak eredményeire alapoz, mely a nevelési nézetekkel, naív elméletekkel kapcsolatos, pedagógiai elméleti rendszer továbbfejlesztését célozza (Golnhofer-Nahalka 2001), egy elméletileg megalapozottabb, határozottabb fogalom-definíciókra épülő rendszer létrehozását, mely kellő adaptivitással rendelkezik, és képes elfogadható szinten magyarázatot adni a tapasztalatokra. Ezeknek a belső elképzeléseknek, a hitek, a megkonstruált tudás aktív, a megismerési folyamatokat lényegileg meghatározó szerepének értelmezéséhez adhat modellt a konstruktivista szemlélet.

A továbbiakban be szeretnénk mutatni néhány kompetencia-leírás szempontjait, annak érdekében, hogy képet kaphassunk az ezzel kapcsolatos munkák irányáról.

Magyarországon az ELTE PPK kompetenciákkal foglalkozó munkacsoportja⁹ a tanári kompetenciákat nyolc főbb tartalmi terület köré csoportosították, ezek a következők:

1. A tanulói személyiségfejlesztés
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése

⁹ A tanárképzés képesítési követelményei, ELTE PPK, Munkaanyag, Budapest, 2006. február 5.

3. Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása
4. A pedagógiai folyamat tervezése
5. A tanulási folyamat szervezése és irányítása
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
7. Szakmai együttműködés és kommunikáció
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A munkaanyag részletesen tárgyalja a kompetenciákat lebontva tudásra, attitűdökre és képességekre. Hasonló próbálkozás született a legfontosabb kompetenciák leírására az Európai Tanács „Oktatás és Képzés 2010” munkaprogramjának, „A tanárok és képzők képzésének fejlesztése” munkacsoportja a tanárképzés gyakorlatának irányelveit tárgyalva, megfeleltetve ezeket a specifikus kompetenciáknak¹⁰. Ezek az irányelvek és kompetenciák a következők:

Az osztálymunka új útjai

- a) A gyermekek/tanulók szociális, kulturális és etnikai sokszínűségével való odafigyelés
- b) Pozitív tanulási légkör megteremtése, a tanulási folyamatok elősegítése
- d) A tanulókkal, tanárokkal és szakemberekkel való csoport és csapatmunka

Osztálytermen kívüli tevékenység: iskolában/képzőközpontokban, szociális térségben

- e) Munka a tanterv, szervezés, fejlesztés és értékelés terén
- f) Szülőkkal és más szociális térségből származó partnerekkel

Új tanulási követelmények ösztönzése

- i) Hozzájárulni a tanulók állampolgári neveléséhez
- j) A tudásalapú társadalomra való felkészülés kompetenciáinak fejlesztésére való ösztönzés
- k) Az új kompetencialapú tantervek összekapcsolása a tanulási tartalommal.

¹⁰ Overview of good policy practice in the field of change in teacher /trainer competences, In Implementation of „Education & Training 2010” Work Programme, European Commission, Working Group “Improving Education of Teachers and Trainers”, Progress Report, 2003, November. Annex III, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf (2007-02-15)

Professzionális tevékenység

g) Problémamegoldó vagy kutató munka

h) A saját szakmai fejlődés elősegítése és ösztönzése az élethosszig tartó tanulás perspektívájában.

Az IKT (Információs Kommunikációs Technológia) integrálása

c) Az IKT integrálása a formális tanulási helyzetekbe valamint minden szakmai gyakorlati területbe.

A 4.1. Táblázatban pedig néhány európai ország helyzetét látjuk, annak megfelelően, hogy képzési gyakorlatukban milyen mértékben figyelnek ezen kompetenciák fejlesztésére

4.1. Táblázat. Gyakorlatok, amelyek több mint három kompetenciák fejlesztenek¹¹

Kompetenciák	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	Nem egyértelmű
Országok												
Ausztria												+
Belgium (fl.)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Belgium (fr.)	+		+	+		+		+				
Dánia												+
Svédország	+	+	+	+				+		+	+	
Anglia	+		+	+				+		+	+	
Ciprus		+	+	+			+			+	+	
Magyarország	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Románia												+

A táblázatból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a felsorolt országok közül csupán kettő (Belgium, Magyarország) fektet hangsúlyt a tanári kompetenciák széleskörű fejlesztésére, és tapasztalható a másik véglet is, azaz vannak olyan országok (Ausztria, Dánia, Románia), ahol nem egyértelmű, hogy milyen kompetenciák fejlesztését tartják fontosnak.

Romániában az pedagógusképzés számára nagyon kevés az a kidolgozott szempontrendszer, amely fogódzókat adna a tanárok képzésére vonatkozóan. Létezik egy a középfokú pedagógusképzés számára kidolgozott pedagógiai és pszichológiai tárgyak tanítására vonatkozó szempontrendszereket. Ezek a következők:

¹¹ Overview of good policy practice in the field of change in teacher /trainer competences, In Implementation of „Education & Training 2010” Work Programme, European Commission, Working Group “Improving Education of Teachers and Trainers”, Progress Report, 2003, November. Anex III, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf (2007-02-15), 52 o.

1. A megismerés és megértés szintje – a pedagógiai és pszichológiai fogalmak megfelelő ismerete és alkalmazása;
2. Magyarázó és értelmező szint – meg tud magyarázni, illetve képes értelmezni elméleteket, nevelési helyzeteket, illetve pedagógiai vagy pszichológiai jellegű elméleti és gyakorlati tartalmakat;
3. Kritikus gondolkodás szintje – a nevelési helyzetek kritikus elemzésének képessége;
4. Alkalmazás szintje – a tanítási–tanulási folyamat megtervezésének, megszervezésének és értékelésének képessége, ön- és társismereti pszichológiai módszerek, technikák és eszközök alkalmazása.

Ezeket követik a pedagógiai tárgyak tanítása során követendő általános célok:

1. Ismerje és használja a neveléstudományok általános fogalmait
2. Magyarázza és értelmezze a nevelési elveket, terveket és helyzeteket
3. Elemesse és értékelje kritikusan a nevelési elveket, terveket és helyzeteket
4. Tervezze meg, irányítsa és értékelje a tanulási tevékenységeket
5. Vegyen részt a nevelési folyamat jobbításában és megújításában; alkalmazza és építse be az új kommunikációs és informatikai technológiákat a nevelési folyamatba
6. Tudatosítsa a jelenlegi oktatásügyre és a reformfolyamatokra vonatkozó speciális problémákat
7. A nevelési folyamat optimalizálása érdekében teremtsen intra- és interdiszciplináris kapcsolatokat és ezeket értékesítse a tanítás során
8. Tanúsítson felelős és pozitív magatartást a pedagógus szakma iránt.

Valamint a kialakítandó *értékek és attitűdök*:

1. Alakítson ki demokratikus kapcsolatokra és értékekre összpontosító iskolai környezetet
2. Helyezze előtérbe a nevelési eszménnyel összhangban álló kulturális, erkölcsi és állampolgári értékeket
3. Alakítson ki szociális és érzelmi szempontból biztonságos környezetet az osztályban
4. Vegyen részt aktívan az oktatási folyamat innovációs törekvéseiben

5. Alakítson ki partnerkapcsolatokat a családdal és más nevelési intézményekkel
6. Vegyen részt aktívan a szakmai öné fejlesztésben és alakítson ki egyéni tanítási stílust (Szabó 2006).

A fent bemutatott célok, értékek és attitűdök kapcsán nehézség merül fel a konkrét alkalmazás szintjén, hiszen nagyon általánosan lévén megfogalmazva nem kézzelfoghatóak, azaz nem hasznosíthatóak, nem alkalmazhatóak. További feladat lenne ezek lebontása, részletezése.

Konstruktív szemléletet képviselne az az elképzelés, amely szerint a kompetenciákkal való közvetlen munka ne csak a tanárképzésben közreműködő szakembereket, oktatókat érintené, hanem magukat a tanár szakos hallgatókat is. Úgy véljük, ha tudatosan ismerik, és képzésük során használják, dolgoznak ezekkel, jobban tudatosul bennük a tanári munka során jelentkező ismeretek, attitűdök és képességek jelentősége, így a kompetenciák kialakulásának lehetősége is nagyobb. A kompetenciákat tehát maguk a hallgatók is ismerjék és dolgozzanak velük.

4.4.Továbbképzés és permanens nevelés

Az ezredfordulóra az oktatás nemzeti szinterein jelentős változások zajlanak. A világ minden országában az intézményes oktatás átalakul, térben és időben bővül, az oktatás élethosszig tartóvá válik. 1999-ben az Oktatásügyi Minisztérium számos rendeletet hozott a pedagógusok, tanárok továbbképzésével kapcsolatosan (l. 36-os Sürgősségi Kormányrendelet, 159., 160., 161. szakasz), melynek értelmében a pedagógusoknak joguk van a továbbképzéshez, valamint az átképzéshez, amelynek elvégzésével jogot lehet formálni más tárgyak tanítására (formáit l. Tanügyi Személyzet Alapszabályzatának 32. szakasza). Ez a törvény tette lehetővé, hogy reáltudományi szakot végzett tanárok informatikai szakképesítést szerezzenek egy kétéves posztgraduális képzés során, melyet távoktatás formájában szerveztek meg a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. Romániában minden pedagógus köteles legalább ötévente részt venni szakmai továbbképzésen. A továbbképzési programokat, kurzusokat az egyetemek, illetve a Tanárképző Intézet keretén belül szervezik, valamint újabb határozat szerint (l. 36-os Sürgősségi Kormányrendelet) a (minden megyében működő, a tanfelügyelőségnek alárendelve) Tanítók Háza is szervezhet továbbképző

kurzusokat. A továbbképzés különösen fontos, ha a reformfolyamatokra gondolunk. 2000-ig minden pedagógusnak kötelező módon részt kellett vennie egy továbbképzésen, melynek tartalma az oktatásügyi reformmal kapcsolatos (I. 4757/12. 1998. számú minisztériumi rendelet). Különösen fontos – a közoktatás egészének fejlődésére kiható – feladat a pedagógusképzés területén a szakosító jellegű posztgraduális képzés kialakítása. Ennek keretében lehetne biztosítani az igazgatók, pedagógiai tanácsadók, gyakorlóiskolai pedagógusok, tantervfejlesztő szakemberek stb. alapos képzését. A tanárképzés minőségi színvonalának és korszerűsödésének előmozdításában kulcskérdés a tanárképző intézményekben működő oktatók speciális szakmai képzése és továbbképzése. A tanárképzés világszínvonal felé való előrehaladásának nélkülözhetetlen elemévé válik a szisztematikus nemzetközi kapcsolatok tudatos kiszélesítése, tanár és diákcserék, ösztöndíjak, nemzetközi tapasztalatcserék, konferenciák szervezése, a módszeres külföldi továbbképzés.

“A kezdő tanár úgy érzi magát első munkahelyén, mint az idegen egy ismeretlen földön.” (Szivák 1998. 490) A kezdő tanár szembesül azzal, hogy a tanári képesítés megszerzésével nem lezárultak tanulmányai, hanem valójában kezdetét vette a pálya tanulásának soha nem sejtett kudarcokkal és sikerekkel vegyes útja, amelyet már nem a vizsgák és könyvek kényszere, hanem a tanítványok iránti felelősség motivál. Jelentős kutatások (Simon Veenman – 1984; Young és Beverly – 1992) alapján, a kezdő tanárok aggodalmait vizsgálva, a kezdő tanári nehézségek fő tartalmi kategóriái a következőkben állapíthatók meg:

1. a tanulók, tanulócsoporthoz *eltérő személyiségekkel, képességeivel* kapcsolatos tervezési, szervezési, módszertani problémák;
2. *fegyvelmezéssel szervezéssel* kapcsolatos kérdések;
3. a módszertani felkészültség, a sokszínű módszertani kultúra illetve *adaptációs készség* hiánya;
4. a *beilleszkedés* nehézségei, személyes és szakmai kapcsolatok a szervezetben (iskolavezetéssel, kollegákkal, szülőkkel);
5. a *túlterhelés* (idő, adminisztráció, osztálylétszámok) valós és a rutintalan szervezésből fakadó nehézségei;
6. *tanácskérés-tanácsadás, reális ön- és tevékenységértékelés* kérdései.

A disszertációban továbbiakban bemutatott felmérés eredményei is azt mutatják, hogy az erdélyi magyar pedagógusok pályakezdő problémái is azonosak, különös tekintettel az 1, 4, 5, 6 pontokban megfogalmazottakra. A pályakezdés időszaka sok váratlan nehézség elé állítja a kezdő pedagógusokat. Helyzetüket nehezíti, hogy már nem támaszkodhatnak az oktatók és vezető tanárok segítségére, ugyanakkor még nem illeszkedtek be a továbbképzés rendszerébe. Javasolandó tehát a tanárképzés és továbbképzés egymásra épülésének átgondolása is. A tanártovábbképzés fejlesztése és átgondolása, minél optimálisabb körülmények közötti megszervezése annál is inkább szükséges, mivel az alapképzés keretében nincs lehetőség a tanárjelölteket a tanári hivatás gyakorlásához szükséges ismeretek és képességek szempontjából maximálisan felkészíteni. A továbbképzés biztosítja az alapképzés kiegészítését, ezért is kell nagy hangsúlyt fektetni rá, valamint kötelezővé tenni az első években a tanárok részvételét a továbbképzéseken. A pályakezdő tanárok sok esetben adhatnak kiindulópontot a tanártovábbképzés fejlesztése szempontjából, hiszen ők azok, akik rá tudnak mutatni azokra a nehézségekre, amelyekkel szembesülve rájöhettünk a képzés hiányosságaira.

A 4. fejezetben a tanárképzés legújabb reformtörekvéseinek számbavételére vállalkoztunk. Azt vehetjük észre, hogy a tanári professzió állandó újraértelmezési folyamatban van, és hogy nagyon nehéz egy olyan állandó szerepként leírni, amely napjaink posztmodern társadalmában, az értékek pluralizálódásának közepette mindenki számára elfogadhatóvá válna. A tanárokkal szembeni elvárások egyre inkább felhalmozódnak. Az erre való felkészülés érdekében beindult a tanári kompetenciák és általános képesítési követelményeknek a leírása. A tanári szttenderdek és kompetenciák leírása és megfogalmazása nehéz feladatnak bizonyul, az állandóan változó társadalmi elvárások közepette, de talán még ennél is nehezebb ezen kompetenciák kialakítása és felmérése. A kompetencialapú tanárképzés új képzési koncepciót kíván, amelyben helyet kapnak a különböző alternatív képzési formák (integrált tanegységek, mikrotanítás, mentorképzés, drámapedagógia, személyiségfejlesztő tréningek), amelyekben a gyakorlatorientáltság a domináns. Mindezen feladatok beteljesítése jól megszervezett és a fenti tendenciákat figyelembe vevő tanári továbbképzés révén valósítható meg.

5. A pedagógiai ismeretek helye és szerepe a tanárképzés rendszerében

5.1. A pedagógiai ismeretek célja a tanárképzésben

A pedagógiai ismereteket közvetítő tárgyak a legtöbb ország (l. 7. fejezet) tanárképzési rendszerében központi helyet foglalnak el. A szaktárgyi felkészítés után a legfontosabb képzési területként számoltartott. Célja elsősorban korszerű és tudományos pedagógiai műveltség, szemlélet kialakítása, de ugyanakkor a nevelés és oktatás elméleti és történeti alapjainak megismertetése. Ez a felkészítés lehetővé teszi bármely életkorban és bármely történelmi korban a nevelés meghatározó sajátosságainak megértését.

A pedagógiai ismeretek oktatása során leggyakrabban felmerülő kérdés, Miért okozhat problémát a tanár szakos hallgatóknak a pedagógiai elméleti ismeretek elsajátítása? A pedagógiai ismeretek átadása kapcsán ugyanis a leggyakrabban azt tapasztalhatjuk, hogy ezek az ismeretek nem „használható” ismeretek az alapképzés vagy a továbbképzés, illetve a tanári mesterség gyakorlása során. „Passzív” tudásként vannak jelen, a tanár szakos hallgatók úgy érzik, hogy ezeket az ismereteket nem tudják „értékesíteni” (l. 9. fejezetben bemutatott eredmények). A pedagógiai alapképzés esetében tisztáznunk kell, hogy ezek az ismeretek elsősorban nem csak arra hivatottak, hogy őket a gyakorlatban alkalmazni tudják a tanár szakos hallgatók, hanem arra is, hogy szemléletmódjukat alakítsák a tanári pályájuk során eldöntendő nevelési, oktatási kérdések kapcsán, azaz általános pedagógiai műveltség kialakítására törekedjenek. A hasznosíthatóságot tehát ebből a szempontból is meg kell közelíteni. Természetesen jogos a felhasználhatóság kérdését tovább boncolgatni, hiszen az oka az ismeretekhez való ilyenemű viszonyulásnak az, hogy a legtöbb tanárképzési rendszerből a pedagógiai ismeretek gyakorlati oldala kimarad. ”A neveléstudomány és a pszichológia elméleti alkalmazhatóságával kapcsolatban a válaszadók fele bizonytalan vagy elutasító(...) Leginkább a szaktárgyi képzéssel való elégedettséget tapasztalták. A pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani képzés közepes (1-től 5-ig terjedő skálán - 1=legkevésbé, 5=nagyon elégedett) – 3,5 értéket kapott.” (Perjés, Ollé, Majorosi 2001. 54.). A felmérések többsége is bizonyítja a pedagógiai elméleti képzés iránti negatív attitűdöt. A tanárképzés megújítását szorgalmazó próbálkozások (l. 4.2. fejezet) között

a legtöbb, a pedagógiai, pszichológiai gyakorlat és elmélet integrálásának lehetőségeit kutatják. A probléma tehát az, hogy vannak olyan tanárképzési rendszerek, ahol nagyrészt elméletben foglalkoznak a tanárképzésben pedagógiai tárgyak oktatásával, de ha ezt a gyakorlati tevékenységekkel kiegészítik, megalapozza a módszertani és a tanítási gyakorlatot. A konstruktivista irányzatok szerint olyan tanulási környezetet kell biztosítani, ahol lehetőség van a konceptuális váltásra. Ez a fajta megközelítés viszont nem zárja ki az elméleti ismeretek jelentőségét. Nincsenek ugyanis képességek ismeretek nélkül, tehát a pedagógiai ismereteknek van létjogosultsága.

A pedagógiai ismeretek a jelenlegi kompetencia-leírásokban is központi helyet foglalnak el (l. 4.3. fejezet). A pedagógiai ismeretek alapvető célja, ahogyan a tanári alapképzés egészének is, hogy támogassa a hallgatók saját elképzeléseinek újrakonceptualizálását a tudás természetére vonatkozóan. Ez egy nagyon fontos bázisa a szakmai továbbképzésnek az alapképzés után (Maxwell 2004). A hagyományos képzési keretek között a pedagógiai ismeretek közvetítésében az a legnagyobb probléma, hogy a közvetített pedagógiai ismereteknek a hallgató nem látja az ismeretek konkrét felhasználhatósági lehetőségeit a gyakorlatban, vagy akár a tanulók megismerésében, az iskola mindennapi életében. Olyan kontextusban kell tehát a pedagógiai ismereteket továbbítani ahol lehetősége van a tanár szakos hallgatónak, hogy a pedagógiai ismeretek gyakorlati felhasználhatóságát is láthassa.

Az ismeretek önmagukban tehát, legyenek bármilyenek, nem feleslegesek a képzések megszervezése szempontjából. A konstruktivista felfogás alapján ugyanis a műveletek az ismeretekből születnek, azok halmazának bővülésével, kapcsolatok általi rendszerré szerveződésével. A tanulási folyamat, a fejlődés sikerének záloga, e folyamat kiindulópontja és legfőbb szervezője az, amit a tanuló ember már tud a világról, a megismerési folyamat előtt megkonstruált tudás, a már létező, rendszerbe, világképi struktúrába rendezett előzetes tudás, személyes hit (Nahalka 2003). Amit viszont nagyon fontos tényként is kimondanunk, – rendkívül sok kutatási eredmény alátámasztja –, a pedagógiai képzés kapcsán kizárólagosan a hagyományos diszciplináris képzési formák nem hatékonyak, nem váltanak ki pozitív hatást a tanárjelölt hallgatókból.

5.2. A pedagógiai ismeretek aránya a tanárképzés képzési területeihez viszonyítva

Magyarországi tanári alapképzés tantervében¹² a kilenc alapozó tárgyból hat pedagógiai jellegű és három pszichológiai. Ha a pedagógiai elméleti képzés arányát vesszük ez 54%-ot tesz ki az alapozó képzés kapcsán. Romániában a három éves bolognai tantervben is kétszer annyi pedagógiai jellegű elméleti tárgy van (ez a Bolognai folyamat előtt is így volt, l. 8. fejezet), mint pszichológiai vagy szakmódszertani. A képzési területek összhanghiánya ebből is adódhat, hogy nincsen egy arányos eloszlás ezek között. De mennyi az arányos eloszlás? A kérdés mai napig eldöntetlen. Nem sikerült még közös nevezőre jutni abban, hogy a képzési területek eloszlásának melyek lennének az optimális arányai. Hisz mondhatjuk, hogy a pszichológia, pedagógia valamint a módszertani képzés egyformán fontos a tanárok felkészítésében. Mennyi az elegendő?

Talán az elmélet-gyakorlat arányának megoldása eredményre vezethetne a fenti kérdés esetében is. Az elmélet és gyakorlat egyforma mértékű jelenléte a képzésben egy bizonyos „*konvergencia*” elméletet eredményezhetne, amit a képzési területek arányának eldöntésében is alkalmazni lehetne, azaz egy olyan arány középút, amit sajnos még eddig nem sikerült megtalálni, és gyakorlatba ültetni. Lehetőséget kínál a pedagógiai ismeretek kérdésének megközelítésére a *pedagógiai konstruktívizmus* ismeretelmélete, amelynek a kifejtésére a továbbiakban teszünk kísérletet.

A pedagógiai alapképzés konstruktív pedagógiai megközelítése

5.3.1. Konstruktívizmusa pedagógiában

A konstruktívizmus napjaink leginterdiszciplinárisabb és ebből kifolyólag „legdivatosabb” irányzata. Az ismeretelméleti konstruktívizmus egyik alaptétele hogy tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, azaz konstruáljuk meg valóságainkat. A konstruktívizmusnak, mivel több tudományterületen is értelmezést és alkalmazást nyert, számos irányzata született. A napjaink konstruktivista irányzatai egyrészt azt a

¹² 1. A tanári képzés egységes tantervének kredites tanegységlistája, www.ppk.elte.hu

folyamatot kutatják, hogy a tudást nem passzívan fogadjuk be, hanem azt a megismerő szubjektum aktívan építi fel. Lényeges viszont elkülönítenünk két irányzatot ebben a megismerési folyamatban. A társadalom szintjén a megfigyelők nem az egyes emberek, hanem megfigyelő rendszerek, mint például a tudomány. A rendszerelméleti, társadalmi konstruktivizmus a tudományos megfigyelés teóriája. A neurofiziológusok és pszichológusok által képviselt konstruktivizmus az individuumok megismerésére vonatkozik.

A konstruktivizmus meghatározásánál annak pedagógiai vonatkozásával szeretnék a továbbiakban foglalkozni. A konstruktív pedagógia egy egészen új keletű pedagógiai paradigma, csak az 1980-as években értek meg azok a gondolatok, amelyek a kognitív pszichológiai paradigmák keretei között megjelenő konstruktív tanulász szemlélet oktatáselméleti következményeire épülnek. A konstruktivizmus tudománytörténeti meghatározásával a magyar szakirodalomban többek között Nahalka István (1996, 1997, 1998), Feketené Szakos Éva (2002) munkái foglalkoznak. A konstruktivizmus pedagógiai irányzata a kognitív pszichológia gyökereihez nyúlik. Piaget megfogalmazza azt a konstruktív alaptételt, hogy a tanulás, a megismerés nem passzív befogadás, hanem az egyén aktív tevékenysége (l. asszimiláció és akkomodáció). Ily módon az iskolai tanulás középpontjába nem a tanár, hanem a tanuló tevékenysége kerül. A konstruktivizmus szerint a hétköznapi megismerés is a prekoncepcióknak, előzetes elméleti konstrukcióknak megfelelően történik (Nahalka 1997). A gyermekek naiv elméleteinek kutatásával az utóbbi 20 évben kezdtek el foglalkozni, amelyek feltárására elsősorban a narratív technikákat alkalmazták (Szabolcs 1995). (Érdekes lehetne ezzel kapcsolatban a gyermeknyelv sajátosságait kutatni, melynek révén talán adatokat lehetne kapni arra vonatkozóan, hogy a gyermeki világkép hogyan fejlődik, konstruálódik.) A pedagógiai konstruktivizmus tehát új ismeretelméleten alapuló új tanulász szemlélet, a pedagógiai tevékenység új értelmezési keretét jelenti, de „sokkal inkább szintézisre törekszik, semmint mereven tagadna minden korábbi pedagógiai elvet és gyakorlatot.” (Nahalka 1997. III. 8.).

A konstruktív pedagógia számára a tapasztalat fontos ugyan, de nem egyetlen meghatározója a kialakult tudásnak; az értelmező, strukturáló elme válik központi jelentőségűvé. A konstruktív ismeretelmélet szemben áll mind az induktív-empirikus,

mind a deduktív ismeretelméletekkel, így a rá épülő oktatásmélet is szemben áll a megelőző, ezen ismeretelméletekre épülő tanulásfelfogásokkal. Az ember nem begyűjti, nem magába olvasztja, nem akkumulálja az ismereteket, hanem létrehozza magában (Kiss 2004). A konstruktivista oktatás középpontjában nem a tanári tevékenység, hanem a tanulók tanulási folyamata áll. Ennek megfelelően Nahalka (1997) kidolgozta a konstruktív didaktika nyolc alapelvét. Ezek a következők:

1. A tanulás típusai
2. A gyermek meglévő tudására való építés elve
3. A konceptuális váltások kidolgozásának szükségessége
4. A differenciálás szükségessége
5. A tudás becslése
6. A gyermeki öntevékenység fontossága
7. A valós kontextusba ágyazottság elve
8. A játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrásból való tanulás és a konstruktív felfedezés egységének elve

A didaktika modernizálására nagy szükség van, ennek jelentőségére többen rámutattak a magyar szakirodalomban is. Széchy Éva (2005) Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem neveléstudományi PhD-iskolájának kutatási irányvonalait tárgyalva, kiemeli a didaktika modernizálásának – az oktatás, tanulási tartalmának, módszereinek, eszközrendszerének korszerűsítése az egyes képzési, továbbképzési, önképzési típusokban (Széchy 2005. 205.). A fentiekhez hasonló konstruktív didaktikai alapelvekt fogalmaz Knausz (2001) ezek a következők:

1. *A diagnózis elve.* Nem képzelhető el eredményes tanulás anélkül, hogy valamiképpen fel ne mérnénk, milyen tudással és érdeklődéssel rendelkeznek a tanulók az adott tananyaggal kapcsolatban
2. *A tanítás: hídépítés.* A tanítás során mindig arról van szó, hogy közvetítéseket dolgozunk ki a kialakítandó tudás és a tanulók meglévő kognitív sémái között. Nagyon fontosá válik a tanulói tevékenység és az információ bevitel sorrendje. A hagyományos felfogás így szól: előbb rendelkezzen a tanuló alapvető ismeretekkel (magyarázat, előadás), utána próbálja meg alkalmazni őket

(tevékenység, játék). A konstruktivista alternativa: előbb a sémák aktiválása, a megelőző tudás felszínre hozása (tanulói tevékenység, játék), ezzel mintegy felszántjuk a talajt, utána következhet a magyarázat vagy az információ bevitel más formája (olvasás, videó stb.), majd természetesen az új tudás alkalmazása, gyakorlása, illetve a sémák átalakulásának monitorozása.

3. *A differenciálás elve.* A tanulók megelőző tudása a legritkább esetben egyforma. Az iskolai tanulócsoporthoz különböző mértékben heterogének, de a leghomogénabb tanulócsoporthoz is különböző egyénekből áll. A tanulói különbségekről a későbbi előadásokon részletesen lesz szó. Az mindenestre tény, hogy ha a tanítás hidépítés, akkor nem egy híd, hanem hidrendszerek kiépítéséről van szó. Az első éves egyetemi hallgatók 18 évesek lévén, nem sokban különböznek a középiskolai tanulóktól, ezért rájuk is ugyanúgy érvényesek ezek az alapelvek.
4. *Érdeklődés szerinti (tartalmi) differenciálás.* Az információs forradalom korában az egységes alpműveltség fontossága relativizálódik, viszont az érdeklődés olyan hajtóerő, amely nagyságrendekkel hatékonyabbá tudja tenni az oktatást.
5. *Különböző utak.* A differenciálás értelemszerűen nemcsak a tanulás tartalmára, hanem módszereire és eszközeire is vonatkozhat.
6. *Differenciált követelmények.* Ez egyszerre lehet a differenciálás legalacsonyabb és legmagasabb szintje. Sokan ugyanis azt nevezik differenciálásnak, hogy az ún. "gyengébb" tanulóknak kevesebbet, a "jobbaknak" többet nyújtanak.
7. *A módszertani sokrétűség elve.* A differenciálás elvéből következik, de külön kell szólni róla, hogy a különböző tanulók különféle pedagógiai "hullámhosszokra" érzékenyek.
8. *Az aktivitás elve.* A sémák mozgósítása és a személyes konstrukciók létrehozása csak akkor képzelhető el, ha a tanuló tevékeny, azaz az új tudást alkalmazza is valamely problémaszituációban.
9. *A relevancia elve.* A tanulók sémái mindennapi életük során alakultak ki. Nagy mértékben előmozdíthatja az elsajátítást, ha explicitté tesszük a mindennapi élet és az iskolai tudás közötti kapcsolatokat, és így esélyt adunk arra, hogy a tanuló szembesítse meglévő kognitív sémáit az új ismeretekkel.

10. *A kreativitás elve.* A konstruktivista pedagógia elismeri a reprodukzív feladatok létjogosultságát, hiszen a tudás gyakran arra szolgál, hogy rutinműveleteket végezzünk el a segítségével. Mégis többre becsüli az olyan feladatokat, amelyek nagy önállóságot, eredetiséget, a képzelőerő mozgósítását, merész hipotézisek felállítását kívánják meg.
11. *A szociális tanulás elve.* A személyes konstrukciók kialakulásában mással nem pótolható szerepe van annak a facilitáló közegnek, amit a tanulói munkacsoport (team) jelent. Különösen fontos lehet, hogy a kérdést különböző szinteken értő tanulók sémái közelebb állnak egymáshoz, mint a tanár és a tanulók sémái, így a kortárs képes észrevétlenül átlendíteni a tanulót a legközelebbi fejlődési zónába, hiszen adott esetben egy-egy odavetett megjegyzés is elég lehet ahhoz, hogy a tanuló ráérezzen arra, miről is van szó (Knausz 2001).

A konstruktív pedagógia lapelveit alkalmazó tanárnak lehetővé kell tennie a gyermeki konstrukciók épülését. Ez általában fizikai cselekvést is jelent, de elsősorban a meglevő szellemi struktúrák mozgását, hiányok pótlását, átalakítását, újraépítését. Kiemelt jelentősége van a tanulásban a társas viszonyoknak, hiszen ezek a konstrukciók nem teljesen egyéni produkciók, ezekben szerepet játszanak a tanár mellett a diáktársak is. A konstruktív pedagógia rendszerében az oktatás tartalma a tanuló előzetes tudásától és az elsajátítás módszereitől függetlenül nem határozható meg. A konstruktív pedagógiai rendszerekben meghatározó jelentőségű az oktatási feladatok valóságos környezetben való megszervezése. Ennek keretében kiemelt szerepet kapnak az iskolán kívüli munkaformák, az iskola környezetével kialakított kapcsolatok, azok az eljárások, amelyek az iskolai tevékenység valóságos társadalmi és természeti környezetbe való illesztését eredményezik (Kiss 2004). A konstruktivizmus, mint értelmezési keret, megjelent a pedagóguskutatásokban is. A magyar szakirodalomban is egyre több olyan kutatás adatait publikálják, amelyek arra próbálnak választ adni, hogy a pedagógusok mesterségbeli tudásukat, nézeteiket hogyan építik fel, azaz hogyan konstruálják. Pedagógusok pedagógiája (2001) címmel jelent meg Falus Iván, Golnhofér Erzsébet, Kotschy Beáta, Lénárd Sándor, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit, Vámos Ágnes szerzők nyomán, akik pedagógusok nézeteit, vélekedéseit

vizsgálták interjú és metaforaelemzéssel. Feketené Szakos Éva, Felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban címmel a konstruktivizmus alkalmazási lehetőségeit keresi az andragógiában. Célja, hogy koherens értelmezési keretbe foglalja a konstruktivista ismeretelmélet fogalmainak és tételeinek alkalmazásával a magyarországi andragógiai szakemberek nézeteit bizonyos kérdések mentén. A konstruktív tantervek kidolgozására is vannak esetek. Egy ilyen próbálkozás született a középiskolai filozófiaoktatás terén (Gröbchen 1999, idézi Feketené 2002. 22.). A szerző szerint a konstruktivizmusból levezetett tanuláselmélet alapját képezhetné a „nyílt oktatás” didaktikájának. Ennek megfelelően a tanulás színtere kiterjed az iskola falain kívülre (kirándulások, múzeumok, színház, üzemek, erdő, stb.), létrehozva a „nyílt iskolát”. A konstruktív iskolaelmélet egyik lényeges tétele a tanulás tanulása.

A pedagógiai konstruktivizmust természetesen bírálatok is érték, ahogyan a század elején megjelenő, a pedagógia nagy problémáira választ sejtető reformpedagógiai irányzatok többségét. A pedagógiai konstruktivizmus tehát nem a pedagógia „csodaszere”, a nevelés és oktatás problémáit megváltó elmélete. Lényeges pozitívuma viszont, hogy interdiszciplinaritása révén átjárhatóságot biztosít a bölcséleti- és természettudományok között (Siebert 1995, Jensen 1999 idézi Feketené 2002), amelyre még eddig nem akadt példa. A konstruktív pedagógia módszerei még vita tárgyát képezik, nem kiforrottak. Konkrét módszer helyett inkább elvárásokat lehet megfogalmazni a mindennapi gyakorlatban, olyanokat, amelyek a tudás létrehozását segítik. Az induktív ismeretszerzési eljárásokkal (pl. a felfedeztetés alkalmazására épülő módszerekkel) szemben a gyermek meglévő kognitív struktúráiból kiinduló, lényegüket tekintve deduktív tanulási folyamatokat helyezi előtérbe. A konstruktív tanulásszemléletre épülő didaktikai rendszerek a tanulás egyik döntő feladataként tűzik ki a tanulóknak a tapasztalatok hatására kialakult, a világ magyarázatára szolgáló, de a felnőtt gondolkodásának nem megfelelő kognitív rendszerek átstrukturálását, a konceptuális váltásokat (Kiss 2004). Ha a konstruktivizmus alapelveit nem vesszük figyelembe, akkor fennáll a veszélye annak, hogy a tanuló tudása áltudássá változik, vagy olyan formát ölt, amelyet az egyén nem tud felhasználni. Knausz (2001) a következő tudásformákat különbözteti meg:

1. *Tétlen tudás.* Megvan a tudás, de nem tudjuk hasznosítani.
2. *Rituális tudás.* Rutinszerű ismeret, képletek szabályok, amelyeket régen elfelejtettünk már, hogy miért is vannak úgy, azaz jelentés nélküliek.
3. *Dupla fenekű tudás.* A válaszok jók, de valódi problémahelyzetekben nem azoknak megfelelően gondolkodom.
4. *Idegen tudás.* Ismerünk dolgokat, de nem értünk vele egyet (Knausz 2001).

A pedagógiai ismeretek továbbításának hagyományos diszciplináris oktatása révén fennáll annak a veszélye annak, hogy a tanár szakos hallgatók tudása főként tétlen vagy/és dupla fenekű tudássá válik.

5.3.2. Konstruktívizmus a felsőoktatásban

Érdekes ellentmondást vehetünk észre, ha jobban végiggondoljuk a konstruktívizmus oktatási rendszerbe való bevezetéséről szóló vitákat. Annak vagyunk tanúi ugyanis, hogy a tanárokat, alapképzés vagy továbbképzés keretei között, folyamatosan próbáljuk a konstruktivista elvekre felkészíteni, azaz arra, hogy a maguk rendjén a konstruktivista alapelvek alapján tanítsanak, viszonyuljanak a tanulókhöz. Ugyanakkor elégedetlenek vagyunk, hogy nem történik változás a tanárok attitűdjében. Hol lehet a hiba? Az történik ugyanis, hogy nem vesszük észre, a tanárok alapképzése és továbbképzése mindezek mellett hagyományos módon történik. Ahhoz, hogy egy tanár attitűdje pozitív irányba változzon, gondolkodásmódja, és hitei is annak megfelelően kell változzanak, ellenkező esetben idegen tudásként alakul ki nála az illető ismeret, esetünkben a konstruktívizmus koncepciója és alapelvei. Fontos lenne felismerni, hogy ha a tanárok képzése is ugyanazon konstruktív szemlélet alapján valósulna meg, esély lehetne a tanárok szemléletváltására. Miért gondoljuk, hogy a tanárképzésben résztvevő hallgatók képzését nem ugyanazon oktatási elvek alapján kell megszervezni, mint a közoktatásban résztvevő tanulókéét, néhány különbségtől eltekintve természetesen? A tanárok többsége azért nem tud alternatív megoldásokat, módszereket alkalmazni munkája során, mert elsősorban nincsen saját élménye az adott módszer tekintetében.

Feketené Szakos Éva (2002) az andragógia számára jelentős kulcsfogalmakat emeli ki a konstruktivizmus értelmezése kapcsán (Szelektív észlelés és biográfiai szintetizálás, Autopoézis és strukturális csatolás, Rekurzivitás és cirkularitás, Viabilitás, Reframing, Kompatibilitás, Differencia-érzékelés és tolerancia, Perturbáció, Nyelv és másodrendű megfigyelés, Kínálatnyújtás, a „lehetőségek didaktikája”), amelyek, úgy véljük, a felsőoktatás és tanárképzés számára is ugyanolyan jelentősek lehetnek. Ezek értelmezése és feldolgozása kapcsán a következő téziseket fogalmazza meg:

1. Az emberi agy autopoetikus, önszervező, a környezettel szemben relatíve autonóm, operációisan zárt rendszer.
2. Az agy nem alkalmas arra, hogy a káoszt felfogja, hanem mindenütt rendet, világos struktúrát keres, - ott is, ahol nincs.
3. Az élő rendszerek rá vannak utalva a környezetükkel folytatott interakciókra, hogy életben maradásukért az állandóan változó körülmények között is biztosítani tudják.
4. Az instruktív interakció a felnőtteknél általában nem lehetséges. Az oktató tanítása nem egy az egyben determinálja azt, amit a tanuló tanul. A tanulást nem a tanítás, hanem sokkal inkább a tanuló kognitív és emotív struktúrái, illetve ezzel összefüggésben élettörténeti tapasztalatai határozzák meg.
5. A tanulás (éppen úgy, mint az észlelés vagy a gondolkodás) a megismerő ember által végzett, aktív konstruálás (nem pedig az objektív valóság leképzése).
6. A konstrukciók létrehozásának kritériuma nem az objektivitásuk vagy az igazságuk, hanem az életgyakorlatban való beállásuk, használhatóságuk (viabilitás).
7. Bár minden individuum operációisan zárt, egyedi rendszer, a kommunikáció során konstrukcióit képes a mások konstrukcióival összehasonlítani, és számára viabilisabbá alakítani.
8. Az ember képes a „másodrendű megfigyelésre”, azaz a reflexióra, a metakognícióra.
9. Az individuális konstrukciók kulturális konstrukciók kontextusában jönnek létre.

10. Nemcsak az agy működése, hanem egy tanuló rendszer aktivitása is értelmezhető, leírható a konstruktivizmus alapfogalmai és tételei segítségével. (Feketené 2002. 34.).

Feketené (2002) a felnőttoktatás kapcsán kiemeli a tanulás élményt nyújtó funkcióját. Megjelenik a szakirodalomban a *edutainment* (szórakozva nevelés) kifejezés, amely a képzési ajánlatokat a jó közérzettel és a személyes siker ígéretével tálalják. A „flow” elmélet kapcsán is a tanulás pozitív élményére hívják fel a figyelmet (Csíkszentmihályi 1997). Moore (1983) bevezeti a tanulásközpontú megközelítést, amit az oktatástörténet kopernikuszi fordulatának nevez. Három fontos alapelvet fogalmaz meg: 1. minden egyén különböző módon és más-más tempóban tanul, 2. az eredményes tanulás tapasztalati jellegű, 3. a tanulás az egész életre szóló feladat (Moore 1983. 119.).

A *reflexivitás* a pedagógiai konstruktivizmus olyan kulcsfogalma, amit feltétlenül magyaráznunk kell. A reflexivitás a személyiség önmagára vonatkozó tudatának kialakítása szükségleteinek, céljainak és függőségeinek áttekintésével és értékelésével (Galperin 1980). A didaktikában a fogalom mint reflektív tanítási és tanulási stílus épült be (Falus 1998. 111.). A reflexió különböző formáit különbözteti meg a szakirodalom (Siebert 1991), minket viszont a tanár által végzett önkritikus reflexió érdekel. Ez a típusú reflexió a tanár saját tanuló és oktató munkáját segíti. A reflektivitásnak ez a formája azért olyan fontos az ismeretek továbbításának konstruktív megközelítésében, mert segít a tanár szakos hallgatónak abban, hogy előzetes hiteit, prekonstrukcióit tudatosítsa, és tudatosan viszonyuljon hozzájuk. Ennek az elérése már lényeges előrelépést jelentene a tanár szakos hallgatók formálása, képzése szempontjából.

A reflexió szerepéről Falus Iván (2001) részletes és átfogó munkát közölt, ahol a gondolkodás és cselekvés viszonyából indul ki. „A gondolkodás és a cselekvés a pedagógus tevékenységében egymással szoros kapcsolatban álló, egymást átszövő, a gyakorlatban nehezen szétválasztható folyamatok. E folyamatok előzményeként, kísérőjeként és eredményeként jelennek meg a pedagógus nézetei és tudása.” (Falus 2001b. 214.). A pedagógiai tudás kialakulásában mindkét folyamatnak jelentős szerepe van, a gondolkodási folyamatokban pedig a reflexiónak. „A reflektív pedagógia szerint a gyakorlatban hasznosítható tudás nem az elméletből származik, hanem a

gyakorlati szakember tevékenységéből, annak elemzéséből, az arra való reflektálásból.” (Falus 2001b. 217-218.). A tanári alapképzésnek bátorítania kell a „mély reflexiót”, felhasználva a széleskörű tényezőket, mint a társas támasz, pozitív kritika és szttenderdek (Parsons at al. 2001).

5.3.3. A konstruktivizmus alkalmazási lehetőségei a tanárképzésben

A konstruktivizmus tehát a tudást, mint konstrukciót értelmezi. Ennek megfelelően az ezen a téren végzett pedagógiai kutatások az alább felsorolt következtetésre jutottak:

- A pedagógiai tudás kognitív struktúrába szerveződik, melyeket az egyén maga konstruál, s melyek minden többi tudáselemre transzferhatással vannak,
- A kognitív struktúra meghatározza az észlelést, megértést, emlékezetet,
- A kognitív struktúra változása maga után vonja a mindennapi praxis változását (Szivák 2002. 13.).

A pedagógusok gondolkodásával foglalkozó kutatások központi kérdése, hogy a pedagógusok előzetesen kialakult hiteinek, filozófiáinak, preconcepcióinak milyen szerepe van a tanítási gyakorlatban. A *preconcepciók* jellemzője, hogy nagyon nehéz őket módosítani, a hagyományos képzésnek nincsen hatása ezekre. A képzés számára főleg az elméleti ismeretek átadása szempontjából problematikus a kérdés, hiszen megkérdőjelezi az elméleti ismeretek átadásának jelentőségét. A preconcepciók feltárása rendkívül nehéz, hiszen többnyire érzelmi elemeket tartalmaznak, kevésbé kognitív tényezőket, hosszú évek tapasztalatai formálták valamint, az előítélethez hasonlóan stabil képződmények. Az ezzel foglalkozó kutatások sora próbált olyan programot kidolgozni, amely révén hozzá próbáltak „férközni” a tanárjelöltek vagy gyakorló pedagógusok ily módon kialakított preconcepcióihoz. A képzésben megszerzett ismeretek és képességek transzferhiányát a kutatók ezeknek az előzetesen kialakult koncepcióknak tulajdonítják (Wubbels 1992). A konstruktív nézőpont szerint elsősorban az attitűdökön kell változtatni, csak ezután következik a tudatos képzés. Az attitűdök és a nézetek jelentős szerepet játszanak abban, hogy egy pedagógus hogyan viszonyul munkájához. Az *attitűd* mentális és neurális készenléti állapot, amely a tapasztalatból szerveződött, s mely hatást gyakorol az egyénnek minden olyan tárgyra

és szituációra adott válaszára, amelyekkel kapcsolatba kerül. (Allport 1967, idézi: Falus 2001). Az attitűdök és a nézetek olyan pszichikus konstrukciók, amelyek a tapasztalatból származnak, és befolyásolják az egyén cselekvéseit. Az attitűdök alapvetően érzelmi töltetűek, a nézetek viszont kognitív tartalmúak. A *nézet* olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tud vagy vél, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom. Vélekedések, elkötelezettség és ideológiák tartoznak ide. „A nézetek olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során.” (Richardson 1996, idézi Falus 2006. 42-43) A tudás ezzel szemben tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító propozíciókat és értelmezéseket jelenti. A nézetek, attitűdök feltárása a tanárképzés központi jelentőségű feladatai közé tartozik a jövőben. A nézetek jelentőségének felismerése választ ad arra a kérdésre is, hogy a képzés egyes résztvevők esetében miért marad hatástalan. Az ő esetükben a képzés nincs hatással a nézetekre, nem következik be a *konceptuális váltás*. A konstruktív elképzelés szerint a konceptuális vagy fogalmi váltás (conceptual change), a legnagyobb változást jelentő tanulási forma. Fogalmi váltás esetében az új információ és a belső rendszer ellentmondása a belső rendszer radikális átalakulásához vezet (Nahalka 2002). Egy új struktúrát fogadunk el, egy új magyarázó rendszert, elméletet, hogy a következőkben ezzel magyarázzuk a világ jelenségeit.

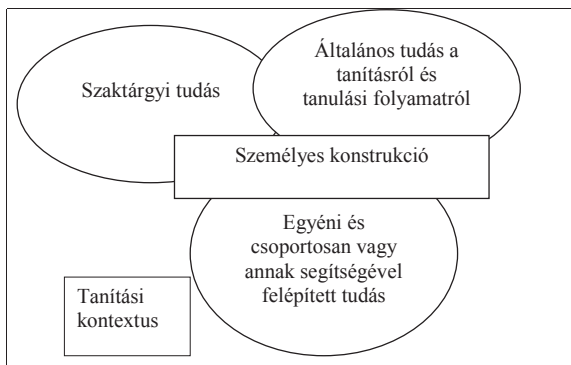
„A nézetek a tudás konstruálásában betöltött szerepe feltétlenül indokolja, hogy mind az alapképzésben, mind pedig a továbbképzésben a nézetek formálására – ami, mint láttuk, nem könnyű, de nem is lehetetlen feladat – nagy gondot fordítsunk.” (Falus 2006.49).

A pedagógusok gondolkodásának feltárásával foglalkozó eddigi kutatások a következő eredményeket hozták:

- A pedagógusok vélekedéseiben az iskola hagyományos pedagógiai funkciói kapnak fontos szerepet, azaz a személyiség fejlesztése, a tudás, az intellektuális képességek gazdagítása, a kultúra átadása, a társadalmi normák elsajátítása. (Golnhofner-Nahalka 2001. idézi Szivák 2002. 18.)

- A pedagógusok tudására a hallgatólagos (tacit) természetű tudás a legmegfelelőbb jelző, azaz a pedagógusok tudása alapján véve nehezen vagy egyáltalán nem kodifikálható (Eraut 2000).
- A pedagógusok normatív oldalról közelítik meg a nevelést, s az erkölcsi és az intellektuális értékek kapnak fő szerepet.
- A tanítással összefüggő kérdésekben a tananyag-központúság kapott meghatározó szerepet, háttérbe szorul az oktatás személyiségfejlesztő jellege.
- A pedagógusok megismerésre vonatkozó nézeteire a pozitivista, objektivista álláspont, elsősorban induktív-empirista világlátás jellemző.
- A tanulókhöz való alkalmazkodás a pedagógusok számára a képességekhez illeszkedő oktatást jelenti, de a képességeket döntően az iskolai teljesítmények alapján ítélik meg, így közvetve a tanulók teljesítménye adja a differenciálás alapját. (Szivák 2002. 18.).

A kutatások bebizonyították, hogy a felmért pedagógusok pedagógiai gondolkodásában nem mutatható ki semmilyen rendszer, avagy metakognitív elem. Ez azért lenne nagyon fontos, mert egyes tevékenységekben a döntések irányítása függ ezektől az metakognitív elemektől (Golnhofer-Nahalka 2001. 332.). Mindazonáltal nagyon nehéz találni konkrét példákat arra vonatkozóan, hogy a tanárok tudása, mint konstrukció vajon hogyan néz ki, és hogy írható le, jellemezhető könnyen mások, tanárok vagy kutatók által (Loughran at al. 2003). Melyek azok a tényezők, amelyek meghatározzák a tanárok kialakult tudását? Maxwell (2004) elkülönít három tényezőt a tanárok képzésen belüli szocializációjában ezeknek viszonyát az 5.1. ábrán mutatjuk be:



5.1á bra. A hallgatók érvényes tudása, amelyre a tanári alapképzés épít (Maxwell 2004)

Továbbgondolva a pedagógusok nézeteinek feltárásával foglalkozó kutatásokat, az egyik leginkább „hasznosítható” képesség a prekoncepciók feltárására a reflektivitás. A reflektivitás meghatározásával már az előző fejezetben is foglalkoztunk. A reflektív pedagógus képes arra, hogy állandóan elemezve saját tevékenységét és munkáját, feltárja az azzal kapcsolatos előzetes feltevéseit, prekoncepcióit. Dewey (1951) a reflexiót gondolkodási formának tekinti, s a fenti diskurzust folytatva, lehetőséget ad a hiányzó metakognitív elemre. A reflexió kialakítására fókuszáló kutatások arra következtetésre jutottak hogy: a reflexiónak van kollegiális természete, azaz a párbeszéd és a dialógus elősegíti a komplex reflektáló gondolkodási elemek megjelenését; a reflektivitás irányító eszköz, melynek segítségével a pedagógusok olyan módszereket utánoznak, melyeket valamilyen külső tekintély jónak tart; a reflektivitás a gondolkodás formálója, a tapasztalatok szervezése és újjászervezése egy adott szituáció értelmezésekor (Szivák 2002).

A reflektív gondolkodás jellemzői:

- A reflektív gondolkodás középpontjában a saját személyiség, illetve annak sikeressége vagy kudarca áll, szemben a tapasztalt pedagógusokkal, akik elsősorban a diákok megfigyelését hasznosítják.
- Az önelemző gondolkodás érvényesítése során is a saját személyiség fejlesztését preferálják.

- Az oktatási folyamatban a reflektív gondolkodás legtöbbször egy probléma, konfliktus felmerülése kapcsán, illetve a tanítási óra után jelentkezik, nagy az eltérés az ideálisnak tartott és a tényleges elemző gyakorlat között.
- A pályakezdőkre jellemző, hogy a reflektív gondolkodás partnerei elsősorban a személyes, és nem a szakmai környezetből kerülnek ki.
- A tapasztalt tanárok önelemző gondolkodása elsősorban a tanulók teljesítményére és reakcióira vonatkozik, problémaközelítésük nem személyes, sokkal inkább praktikusán célratörő, rutin alapján működő.
- A reflektív gondolkodás, már a képzés során is szűrőként funkcionál, mivel a hallgatók saját, előzetes elképzelései és tapasztalatai határozzák meg, hogy mit fogadnak el, mit tartanak fontosnak és mit vallanak majd magukénak a képzés alatt tanultakból, ezért a tanárképzésben figyelembe kell venni azokat, és elsőként ebből kiindulva kell fejleszteni az elméleti tudást épp úgy, mint a tanítási stratégiákat.
- A tanárképzés elvégzése utáni elképzelések a tanításról, saját pedagógiai célokról, meggyőződésekről nem eléggé definiáltak, tudatosak, általában megalapozatlan liberalizmus jellemzi azokat.
- Az első tanítási évet az aggodalom és a bizonytalanságérzés maga szintje jellemzi.
- A kezdő tanár ritkábban él az önelemzés gyakorlatával, gyenge a visszacsatolás az értékelés szakaszában a tanításra.
- Míg a tapasztaltabb tanárok problémahelyzetének elemzése során eredményesen használják a „tipikus és atipikus” kategóriákat, jól ítélik meg a probléma fontos, és kevésbé fontos összetevőit, addig a kezdők a személyüket érintő részletekkel foglalkoznak, ezáltal elvesznek a lényegtelen problémátünetek értékelésében (Szivák 2002. 21-24.).

A pedagógusok és pedagógusjelöltek reflektív gondolkodásának fejlesztését célzó módszerek között megemlíthjük, a felsorolás szintjén, a következőket: hangosan gondolkodás, támogatott felidézés, narratív módszerek. A tanári hitek-előfeltevések feltárásának módszerei: fogalmi térkép-rendezett fa, szereprepertoár-rács, metaforakutatás. Ezek a módszerek kvalitatív stratégiák közé sorolhatók. A kvalitatív módszerek alkalmazása ezen a területén azért vált fontossá, mivel számos jelenség

megismerése során nem lehet mindent számszerűsíteni. A fenti módszerek a pedagógusok gondolkodásának feltárását célzó kutatások körében alkalmazott módszerek, amelyek a maguk rendjén bekerültek a pedagógusok képzésének módszerei közé is.

Az eddigiekben bemutatott konstruktivista alapelveket a felsőoktatás didaktikájának alapelveivé konvertálhatjuk. A mi esetünkben a felsőoktatáson belül a tanárképzés didaktikájának alapelveivé. Ennek értelmében a felsőoktatás (specifikusan a tanárképzés) didaktikájának alapelvei a következőkképpen alakulhatnak:

1. A tanulás típusai
2. A hallgató meglévő tudására való építés elve
3. A konceptuális váltások kidolgozásának szükségessége
4. A differenciálás szükségessége
5. A tudás becslése
6. A hallgatói öntevékenység fontossága
7. A valós (iskolai) kontextusba ágyazottság elve
8. A módszertani sokrétűség elve
9. A szociális tanulás elve (csoporttársak, gyakorlóiskolai helyzetekben gyerekekkel, tanárokkal, szülőkkel való interakció révén), azaz az elméleti és gyakorlati képzés párhuzamba állításának elve.
10. A szituációs játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrásból való tanulás és a konstruktív felfedezés egységének elve
11. A kreativitás elve.
12. Reflektivitás elve
13. Tudatosítás elve
14. A folyamatos formatív értékelés elve.

Ezeknek az alapelveknek a bevezetése a tanári alapképzés és továbbképzés megszervezése szempontjából kulcsfontosságú lenne, hiszen figyelembe veszi a konstruktivizmus tételeit és koncepcióit, magából a hallgatóból, tanárjelöltből, annak tudásából indul ki, és arra épít folyamatosan figyelembe véve annak alakulását és fejlődését az adott képzési kontextusok között, fontosnak tartva ugyanakkor a leglényegesebb tanári képességek kialakítását és fejlesztését. Az elmondottak csak

abban az esetben kivitelezhetőek sikeresen, ha betartjuk az elméleti és gyakorlati képzés párhuzamosságának elvét, hiszen az elméleti ismeretek csak a megtapasztalás révén hatnak a nézetekre és az attitűdökre. „A tartalmi pedagógiai tudás összes eleme tapasztalati tanulással sajátítható el a legeredményesebben.” (Falus 2006.58.).

Az 5. fejezetben a pedagógiai ismeretek tanárképzésben elfoglalt helyének és szerepének a leírására vállalkoztunk. A pedagógiai ismeretek képzése központi helyet foglal el a nemzetközi tanárképzés szerkezetében, ennek ellenére a pedagógiai ismeretek oktatása iránti negatív attitűdöt mérték különböző kutatások. Úgy véltük ennek egyik oka a pedagógiai ismeretek kizárólagos elméleti szinten való oktatása. Ennek következtében nagy a veszélye annak, hogy a pedagógiai ismeretek a tanár szakos hallgatók tétlen tudását gyarapítsák. A pedagógiai konstruktívizmus koncepciója megoldásként szolgálhat ennek a problémának a megoldásában. A konstruktívizmus napjaink elterjedőben lévő irányzata, amely főleg a tudás, esetünkben a tanárok elméleti és gyakorlati tudásának, kialakulásában hozott fontos felismeréseket. Kutatások eredményei bizonyítják, hogy a tudás formálásában jelentős szerepe van a már kialakult hiteknek, nézeteknek és attitűdöknek (l. 4.1. ábra). A tanárképzésben tehát nem hagyható figyelmen kívül ezek feltárása és, ha indokolt, megváltoztatása. A konstruktívizmus segítségével olyan didaktikai alapelvek kerültek megfogalmazásra, amelyek bevezetését szorgalmazzuk a tanárok alapképzésébe.

6. A kutatás szakaszai

A kutatás négy szakaszból áll. Ezek a következők:

I. szakasz: Tanárképzés európai vonatkozásban, főbb tendenciák, tanárképzési modellek feltárása - Dokumentumelemzés

II. szakasz: A romániai, magyar tanárképzés helyzetének feltárása, erősségek és hiányosságok feltérképezése - Leíró jellegű kutatás

III. szakasz: A pedagógiai ismeretek helye és szerepe a tanárképzés elméletében és gyakorlatában - Empirikus kutatás

IV. szakasz: Javaslatok a tanárképzés tantervének szerkezeti és működési sajátosságaira – Leíró jellegű kutatás

I. Szakasz: Dokumentumelemzés – A tanárképzés európai tendenciái

A kutatás első szakaszában a tanárképzés európai tendenciáit próbáljuk felmérni. A nemzetközi trendek mindig is befolyásolták a különböző országok oktatási reformjait és gyakorlati megvalósítását. Elemzésünk kitér a képzés egész szerkezetére, felépítésére és működésére. Ugyanakkor feltárjuk a köztük lévő hasonlóságokat, azokat a közös elveket, amelyeken alapszik ezen országok tanárképzési rendszere. A kutatás e szakaszának célja, hogy kiindulópontot adjon a romániai magyar tanárképzés helyzetének megítélésére.

II. Szakasz: Leíró jellegű kutatás – A romániai, magyar tanárképzés helyzetének feltárása

A második szakaszban rátérünk kutatásunk tárgyára, a romániai magyar tanárképzés helyzetének feltárására. A leíró jellegű kutatás magába foglalja a romániai magyar tanárképzés múltjának feltárását, valamint jelenének elemzését. A dokumentumelemzés mellett, a kutatás során alkalmaztunk egy kérdőíves felmérést, amivel gyakorló pedagógusokat (78), végzős tanárképzésben résztvevő hallgatókat (127) és egyetemi oktatókat (15) céloztunk meg. A felmérés célja a tanárok, diákok és egyetemi oktatók közvéleményének feltárása a jelenlegi tanárképzés hatékonyságáról, a képzési területek arányairól és annak hatékonyságáról, valamint azon kompetenciák feltárása, amelyeket a mintában résztvevők fontosnak tartanak a tanárok képzésében.

III. Szakasz: Empirikus kutatás – A pedagógiai ismeretek szerepe a gyakorlati képzésben

A második szakasz kérdőíves felmérésének adatai alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a jelenlegi romániai magyar tanárképzés problematikus területe a gyakorlati képzés, valamint az a tény, hogy az elméleti képzés alatt elsajátított ismereteket a tanár szakos hallgatók nem tudják a tanítási gyakorlatuk alatt felhasználni. Ennek oka az elméleti és gyakorlati képzés közötti összhang hiánya, amit európai viszonylatban is észlelünk. A pedagóguskutatásban megszokott folyamat-eredmény paradigmával (Szivák 2002) szemben, melyben elsősorban a tanári tevékenységre koncentráltak, kutatásunk a tanárjelöltek nézeteit és attitűdjeit célozza meg, annak változását vizsgálja.

A tanárképzés legújabb céljainak elérésére, amely elsősorban kompetenciák fejlesztésén alapszik, a legjobb alapot a gyakorlati képzés ad. Az empirikus kutatás célja, hogy keresse meg a pedagógiai ismeretek leghatékonyabb helyét az elméleti és gyakorlati képzésben. Erre a *párhuzamos* képzési forma, azaz az elméleti és gyakorlati képzés egy időben való bevezetését tartottuk megfelelőnek. Mivel a tanítással szemben sok esetben negatív érzelmek, félelem és szorongás lép fel, azt feltételeztük, hogy a már egészen korai, a képzés kezdeti fázisában bevezetett, *Alapozó Iskolai Gyakorlat* (hospitálás, osztályfőnöki órák tartása, gyermekek megismerése, részvétel az iskolai életben), pozitív attitűdöt alakít ki a tanítással szemben. Ugyanakkor azt is feltételeztük, hogy a az Alapozó Iskolai Gyakorlat pozitív értelemben formálja a hallgatók pedagógiai fogalmakkal kapcsolatos koncepcióit, pozitív hatás, ami a pedagógiai tanegységek vizsgaeredményeiben is megmutatkozik.

A beavatkozás egy teljes egyetemi tanévet (2005/2006) foglalt magába, és a programot, amin a kísérleti csoport részt vett, *Alapozó Iskolai Gyakorlat*nak neveztük. A preteszt és a poszteszt ugyanazon, általunk összeállított önértékelő kérdőívből áll, valamint fogalmi térképek készítéséből, amelynek célja feltárni milyen érzésekkel gondolnak, és milyen attitűddel fordulnak a tanári pálya, valamint a tanítási gyakorlat irányába, illetve megvizsgálni, hogy változtak-e nézeteik bizonyos kulcsfogalmak (iskola, gyerek, tanár) mentén.

Az 56 órás gyakorlat programja a konstruktív tanuláselmélet tételein alapszik. Az *Alapozó Iskolai Gyakorlat* ugyanis nem csupán hagyományos hospitálás, hanem a gyakorlatban résztvevő hallgatók meglévő tudásából kiinduló (kognitív térképek, metaforakutatás, attitűdök feltárása), arra alapozó, az elméleti ismeretek gyakorlatban való megfigyelését és alkalmazását foglalja magába. Az adatok feldolgozásában a leíró statisztikai módszereket alkalmaztuk.

IV. Szakasz: Leíró jellegű kutatás - Javaslatok a tanárképzés konstruktív modelljének és programjának szerkezeti és módszertani összeállítására. E szakasz célja az előző szakaszok adatai alapján olyan javaslat összeállítása, mely tükrözi és adaptálja a kutatás eredményeit.

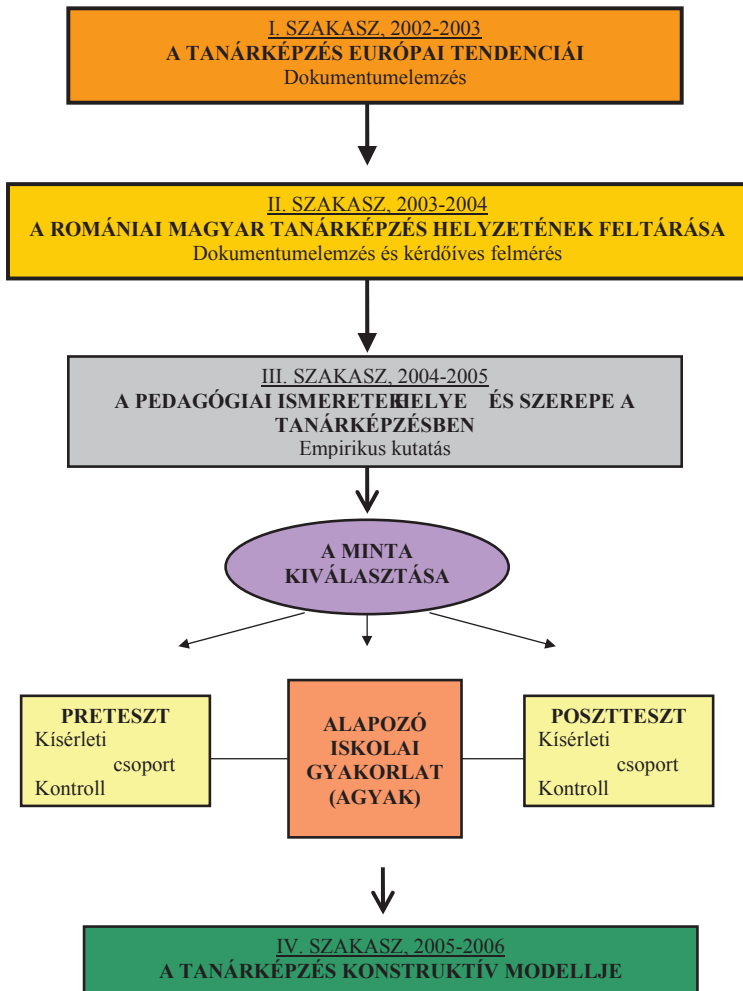
A kutatásban alkalmazott módszerek és eszközök:

- Dokumentumelemzés – I. Szakasz
- Kérdőíves felmérés - II. Szakasz (l. 1., 2., 3. Melléklet)
- Kétsoprtos kísérlet – III. szakasz (Beavatkozási tervet l. 10.4.Fejezet)
- Attitűd vizsgálat (Önértékelési kérdőív) – II., III. Szakasz (l. 5., 6. Melléklet) pre-, és posztteszt
- Fogalmi térkép - II., III. Szakasz - pre-, és posztteszt
- Javaslat összeállítása – IV. Szakasz
- Leíró statisztikai módszerek: Excel, SPSS programok

A kutatási minta jellemzői:

- **78** gyakorló tanár, akik minimum két éves gyakorlattal rendelkeznek, és a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen szereztek meg oklevelüket. A pedagógusok az ország különböző városaiban, településein, különböző iskolákban, különböző szaktárgyakat oktató tanárok (l. 7. Melléklet). Továbbá **127** különböző szakos (l. 9.1. Táblázat), végzős tanárjelöltet, akik BBTE-n végzik tanulmányaikat, valamint **15** tanárképzésben résztvevő egyetemi oktatót (l. 9.1. Táblázat.).
- **60** kolozsvári, a BBTE tanár szakos (30 humán szakos - magyar nyelv és irodalom főszakos, idegen nyelvek, néprajz -, 30 reálszakos – matematika, informatika, fizika) I és II éves egyetemi hallgatót. A kísérleti csoportban 15 humán és 15 reálszakos hallgató vesz részt, ugyanígy a kontroll csoportban is. Összesen: **280** lány

6.1. ábra. A kutatás szakaszai



7. Tanárképzés az Európai Unió országaiban

7.1 Általános áttekintés

“A szél nyugatról fúj” (Podrány 1999. 56-61). A tanárképzés az európai oktatáspolitikai prioritásai közé tartozik. A meghatározó szakmai áramlatok, felsőoktatási filozófiák, oktatásszervezési módozatok a nyugat-európai országokból érkeztek hozzánk. Három főáram mutatható ki a felnőttképzésben: 1. A tanulási folyamat fontosságát hangsúlyozó, nyugati főáram, melynek üzenete az oktatási intézményekben tett látogatás, a tudás megszerzésének az élménye, 2. A tanár szerepét, a tanítás aktusának fontosságát előtérbe helyező keleti főáram, melynek üzenete, a mester, a tanár bölcsessége, a tanítás színvonala a legfontosabb, 3. A vizsgáztatás és a tudás lemérésének jelentőségét kiemelő, eredmény centrikus, Keleten és Nyugaton egyaránt fellelhető főáram, melynek üzenete, a mérhető, versenyztetett tudás, az eredmény fontossága.

A fejlett nyugati országokban a pedagógusképzés reformja már a '70, '80 években elkezdődött. Alapvető reformtörekvési tendenciák voltak: a pedagógusképzés integrálása az egyetemi oktatásba; az elméleti és gyakorlati oktatás közötti kapcsolatot; a pedagógusokkal szemben támasztott új követelmények. A pedagógus szerepe és feladatai a multikulturális társadalmakban változóban vannak. Fel kell készülnie a pedagógusnak a többnyelvű oktatásra, a különféle kulturális környezetből származó tanulók megértésére. Új követelményként jelentkezik az információs technika elsajátítása, a számítógép használata az oktatásban, stb.

A 71. táblázatban nyomon követhetjük a különböző országok reformtörekvési tendenciáit. Lényeges változásként jegyezhetjük meg, hogy a képzés minőségének emelése sok esetben a professzionalizmus hangsúlyozásával azonos. A professzionalizmus mint a pedagógus mesterséggel szemben támasztott igény szintén aktuálissá vált, hiszen csak ezáltal emelhető a szakma társadalmi elismertsége, s ezzel egyidőben a pedagógusok szakma iránti elkötelezettsége (Szabó 2006). Viszonylag kevés számú ország alapozza a képzés megszervezését a tudományos kutatások eredményeire (Izland, Ausztria, Svédország). Egy meg nem valósított cél a képzési programok konvergenciája azon tanárok esetében, akik az iskolafok különböző

szintjein tanítanak (Spanyolországban, Angliában, Németországban, Ausztriában az uniformizálás a reformok kiindulópontja lett). Románia is azon országok közé tartozik, ahol a gimnáziumi és a középiskolai szintre való felkészítés között nincs különbség. Változást hozhat a bolognai folyamat bevezetése, ahol az alapképzésben készítenék fel a gimnáziumi tanárokat, míg a középiskolai tanárokat a mesteri fokozat megszerzése közben. Romániában a 2006/2007-es tanévben ez a szétválasztás még mindig nincs letisztázva.

71 . Táblázat. Az európai országok reformtörekvései a tanári alapképzés tekintetében 1970-2000 között (Sas 2005)

A reformok típusai	ÁLTALÁNOS CÉLOK			
	A képzés minőségének javítása			
	Professzionizmus emelése	Akadémiai szintre emelés	A képzés meglapozása tudományos kutatás által	A képzés uniformizálása/tanári státusz emelése
A képzési idő megnövelése	Dk (1996/1972) F(1991) No (1992/1994) Mt (1974/1978)	Bfr. Ni (1984) Is (1972) Mt (1974/1978) Pl (1974) Si (1987) Lv (1994)	Is (1972)	D (1970) E (1995/2003) S (1988) Cz (1980)
A szerzett képesítés szintjének emelése	Ni (1986) Mt (1978)	A (2000) Is (1972) Lv (1994) Mt (1978) Pl (1974) Si (1987)	A (2000) Is (1972)	D (1970) Uk (E/W) (1970, 1980)
Képzés végi képesítés bevezetése	Ei (2003) I (1999) L (1974) Ni (2001) Uk (E) (1999) Uk (Ni) (1996) Cy (1999)			

*1. rövidítések jegyzéke

Az utóbbi 30 évben az európai országok nagy részében strukturális reformokat vezettek be úgy a közoktatás szintjén (pl. a tankötelezettség meghosszabbítása), mint a tanárképzés területén. Még soha nem volt ennyire kiemelve a tanárok szerepének jelentősége, mint a változásokat leginkább befolyásoló tényezők egyike. „Soha nem volt olyan jelentős a szerep, mint amit a tanár, a változások közvetítője, a tolerancia és a kölcsönös megértés támogatója ma játszik.” (Delors 1997. 117.). Oktatáspolitikai

szempontból a tanárképzés fejlesztése már „szlogenként” hangzik el az európai országok mindegyikében. Nemzetközi konferenciák, jelentések, programok, dokumentumok százai húzzák alá, úgy politikai, mint oktatási szempontból, hogy a tanárok képzésének nagy jelentősége van az oktatási szektor működésében. Jelentősen elterjedt nézet szerint a tudás alapú társadalomban tanárok szakmai szerepe változott meg gyökeresen. Napjainkban a tanár már nem az információk forrása, inkább mentorként segíti a tanulók tanulási fejlődését, mely egyre inkább egyénivé és személyessé válik. Mint nyitott és dinamikus rendszer, a tanárképzés be van ágyazva egy olyan kontextusba (szociális, státuszbeli, felsőoktatási, iskolai), mely egy igazi szociális arénának mondható, és amelyben széles körben képzett, különböző érdekeket képviselő szakemberek (politikusok, pedagógusok, tanfelügyelők, adminisztrátorok) vesznek részt. (Popkewitz 1993, idézi Sas 2005).

Az európai méretekben végzett tanárképzéssel kapcsolatos kutatások nagy része (Green Paper¹³, Eurydice, OECD által végzett vizsgálatok) arra a következtetésre jutott, hogy európai vonatkozásban létezik egy sor olyan alapvető probléma, amelyek megoldására úgy elméleti, mint gyakorlati téren megoldásra várnak. Ezek a következők:

- A képzési folyamat megszervezése, képzési modellek,
- Pedagógiai programok szerkezete, tanterv-tanári szerep kapcsolata,
- Alapképzés-továbbképzés kapcsolata (a tanárképzésben figyelembe kell venni a szakmai fejlődés/fejlesztés lehetőségeit a tanárok egész pályáján, a szelekciótól kezdve az alapképzésen keresztül, a pályán való elhelyezkedésig – kezdő tanárok, permanens továbbképzés).

A legtöbb európai országban a tanárképzés tele van ellentmondásokkal és paradoxonokkal. A leginkább megfigyelhető ellentmondás a kifejezett szándékok (törvények, rendeletek, kutatási eredmények) és ezek gyakorlatba ültetése között van. Úgy tűnik egy sor olyan külső és belső faktor létezik, amelyek folyton akadályozzák a

¹³ Green Paper on Teacher Education on Europe (2000), Edited by F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-enl-t02.pdf 2006-01-30

reformok és újítások bevezetését. Ezért történik meg, hogy a tanárképzés soha sem emelkedik az elvárt szintre (Buchberger 1999, idézi Sas 2005).

A felsőoktatás nyugaton szelektív, keleten uniformizáló. Az európai tanárképzési rendszerek két alapmodell szerint folytatják tevékenységüket. Az első az ún. *párhuzamos modell (concurent modell)*, amelyben gyakorlatilag a teljes képzési időben együtt halad a szaktudományi, illetve szaktárgyi és a pedagógiai felkészítés. Az összehangoltság a képzési területek között nem jellemző. A tanítóképzés és a középfokú iskolák alsó fokozatára felkészítő tanárképző főiskolák (Teacher Training College, Pedagogische Hochschule) ebben a képzési szerkezetben működnek. A másik az ún. *követő modell (consecutiv modell)*, amelyben a szaktudományi-szaktárgyi felkészítés a viszonylag rövid képzési időre, egy-két évre összesűrített, elméleti és gyakorlati pedagógiai tudományok oktatását foglalja magában, és ezt időben megelőzi a szaktudományos képzés. Ez a modell tekinthető általánosnak a középfokú oktatás fokozataira felkészítő intézményekben. Bizonyos értelemben az iskolafok szerinti differenciáltságnak előnyei és hátrányai is vannak. Egyik lényeges hátránya a pedagógusok mobilitásának korlátai, az intézményrendszer szétaprózódása, a pedagógusi szakmán belül óhatatlanul kialakuló hierarchizálódás és túlzott specializálódás. Egy új típusú képzési formaként említhető az *integrált* képzés, amikor a szaktudományos tárgyak és a pedagógiai mesterség tárgyainak oktatása egyidőben, egymással összehangoltan történik. Megemlítendő még az *egyfázisú-*, és a *kétfázisú képzés* megkülönböztetés. Az első esetében a tanulmányokat lezáró vizsgával a jelölt teljes értékű pedagógussá válik, az utóbbi esetében a már diplomával rendelkező pedagógusnak néhány évi gyakorlat után újabb vizsgát kell tennie, és csak ezután kaphat végleges kinevezést. Annak függvényében, hogy milyen képzési formáról van szó, az alapképzésbe való bejutás feltételei is változnak. A párhuzamos képzési forma esetén csak egy lehetőség van a bekerülésre, míg a követő képzési forma esetében két esetben is lehetőség van a bejutásra. Először az alapképzés, majd a pszichológiai, pedagógiai képzés esetében. A második fázisban való belépésnek a feltételei is különbözőek lehetnek, mint az első fázis esetén. Ugyanakkor az alapképzésbe való bejutás lehet nyitott vagy zárt. A nyitott képzési rendszerbe való belépés feltétele is változó lehet (főiskolai oklevél – CITE3 – vagy ezzel egyenértékű oklevél), míg a zárt

képzés esetén a szelekció feltétele lehet: iskolai eredmények (átlagok, nyelvvizsga, önéletrajz), interjú, vagy különböző képességeket, adottságokat vizsgáló felmérések (Eurydice 2006¹⁴). Jelentős fejlődésként tartjuk számon a tanítási gyakorlat minél korábbi bevezetését a képzésbe. Falus Iván (2002) megkérdőjelezi e kettős tanárképzési rendszer szükségességét. Indokolt-e a kétféle szemlélet továbbélése, vagy csak a hagyományoktól való elszakadásnak a képtelenségéről van szó. Az európai közösség országainak tanárképzési gyakorlatát elemezve arra a következtetésre jut, hogy a kétfázisú képzésnek különböző változatai valósulnak meg a különböző országok gyakorlatában. Vannak országok, ahol pedagógiaiilag teljesen képzetlen tanárok kerülnek a pályára.

A képzés időtartama változó egyik országtól a másikig, észrevehető viszont egy növekedési tendencia. Átlagosan 4 és 4,5 év között terjed a párhuzamos képzési forma esetében (l. 72. táblázatban). A végleten helyezkednek el azok az országok, ahol a képzési idő 6 év vagy annál is több. Ilyen Németország (párhuzamos képzési forma), Olaszország, Luxemburg, Portugália (követő képzési forma) és Skócia (mindkét képzési forma jelen van).

72. Táblázat. Az tanári alapképzés időtartama az Európai Unió országaiban (Sas 2005)

Időtartam	Párhuzamos modell	Követő modell
3-3,5 év	B, A, Is	
4-4,5 év	Dk, Irl, NI, S, UK, No, Cz, Ee, Lv, Lt, Hu, Mt, Ro	E, Irl, S, UK, Is, No, Bg, Mt
5-5,5 év	P, Fin, Uk, Pl, SK	F, A, Fin, Uk, CY, Lv, Lt
6 és fölött	D, UK	I, L, UK

A pszichológiai és pedagógiai képzés, a kompetenciák fejlesztése számos kritika tárgyát képezi, valamint kiindulópontja volt számos reformtörekvésnek. Ezek a reformok sok esetben a képzésbe bevezetett képzési formák, valamint tartalmi változások kapcsán mutatkozott meg. Európai vonatkozásban a pszichológiai,

¹⁴ Eurydice (2006), Quality Assurance in Teacher Education in Europe, European Commission, <http://eurydice.org>

pedagógiai felkészítés olyan specifikus képzési területként van számon tartva, amely elengedhetetlen a tanárok tanítási/tanulási tevékenységük folyamatában, sok esetben „professzionális” képzésként („formation professionnelle”) tartják számon (Sas 2005). A pszichológiai, pedagógiai képzés pedig olyan képzési egységként van számon tartva, amely magába foglal úgy elméleti (pedagógia, pszichológia, szociológia előadások), mint iskolában letöltött gyakorlati tevékenységeket. Általánosan megfigyelhető, hogy noha a szaktárgyi felkészítés kapcsán oktatott tárgyakat fontosak tartanak a szakképzés szempontjából, a tanári szakra való felkészítés (pl. specifikus tanulási feladatok ellátása), sok esetben minimális jelentőségű.

Az egyik kifogás a tanárképzési rendszerek ellen nem az információk mennyiségének elsajátítása ellen szól, hanem inkább az elsajátított információk és a mindennapi tanítási gyakorlat közötti kapcsolat megteremtésének a hiánya ellen, azaz készségek, képességek, attitűdök, jártasságokká valóát alakításának a hiánya. Ezt átfogó kifejezéssel „pedagógiai kompetenciának” nevezzük. (Potolea 1980, idézi Sas 2005) Megfogalmazhatjuk, hogy a tanárok képzésében nem tulajdonítanak jelentőséget az elméleti ismeretek transzferének, kognitív struktúrákká való alakításának, ami azért is jelentős, mert az iskolai oktatás egyik specifikus céljáról van szó. Ebből a tényből kiindulva tanárképzésben bekövetkezett reformok alapja sok esetben a didaktikai tevékenység komplexitása volt.

A pszichológiai, pedagógiai felkészítés esetében (l. 73. táblázat), csak néhány országnál – Belgium (francia közösség), Németország, Málta – találunk több mint 50%-os arányt, szemben a szaktudományos felkészítéssel. Azt is észrevehetjük, hogy olyan országok, ahol a tanárok alapképzése párhuzamos modell alapján működik, a pszichológiai, pedagógiai képzés aránya viszonylag magas. Ott viszont, ahol követő modell alapján szervezik az alapképzést a pszichológiai, pedagógiai képzés aránya 30% alatt van, kivéve Olaszországot és Portugáliát.

73. Táblázat. A pszichológiai, pedagógiai képzés aránya (%) a tanárok alapképzésében a 200/2001 tanévben (Eurydice 2002)

ORSZÁGOK	<i>Pszichológiai, pedagógiai képzés magas aránya</i>	ORSZÁGOK	<i>Pszichológiai, pedagógiai képzés alacsony aránya</i>
Mt (P*)	58,3	S (P)	22,2
D (K**)	57	Hu (P)	21,7
B (fr)(P)	54,1	Lt (P)	20
Is (P)	47,8	Ro (P)	18,4
A/A (P/K)	40	Lv (P)	16,3
Uk (K)	40	EE (P)	15
No (P)	38,7	Pl (P)	14
I (P)	33,3	E (P)	9,1
P (K)	33,3	Bg (P)	0,5
L (K)	33,3	Bnl (P)	0
Dk (P)	32,5	El (P)	0
F (K)	25	Cz (P)	0

*P- párhuzamos képzési modell

**K- követő képzési modell

A fenti elemzésből látható, hogy európai szinten a tanárok alapképzésében a párhuzamos modell a domináns. A szaktárgyi és pszichológiai, pedagógiai felkészítés aránya a tantervek különbözőségeiben is megmutatkozik, úgy szerkezeti, tartalmi szinten, mint a gyakorlati és elméleti tárgyak arányában. Ezek a tényezők függenek az adott ország helyi, kulturális hagyományaitól, társadalmi elvárásoktól, de a képző intézmény autonómiájának szintjétől is. Az utóbbi 20 évben egy növekedő tendencia mutatkozott a felsőoktatási intézmények irányában, az autonómia terén. Egyedül Németország felsőoktatási intézményei nem rendelkeznek semmilyen autonómiával.

A tartalmi megújulás terén négy tendencia követhető nyomon az európai országok tanárképzési gyakorlatában:

- A reflektív, kutató tanár képzése,
- A professzionalizáció, amely az elemi képzésben a szaktudományos színvonal emelését, a középiskolai tanárok képzésében a pedagógiai mesterség alaposabb elsajátítását, valamint a két komponens összehangolását,
- Az iskolák funkciójának változásai,
- Az európai egységesítési törekvések, a diplomák ekvivalenciájának, a tanárok mobilitásának biztosítása (Falus 2002).

A gyakorlati képzésen belül a pedagógiai képességek fejlesztésének igénye már elég régen felmerült. Ebben a fejlesztési folyamatban születtek olyan próbálkozások, melyek a pedagógiai kompetenciák kialakítását elsősorban gyakorlati tevékenységek és foglalkozásokon keresztül képzelték el. Ilyen kezdeményezés volt a németországi Robinson (1971) javaslata, egy „klinika” létrehozásáról a felsőoktatási intézmény mellett (hasonlóan az orvosi karok gyakorló klinikákhoz), ahol a tanárjelölteknek meg lehetne teremteni azokat a körülményeket, ahol kifejleszthetik tanári képességeiket (Green Paper 2000). Ez a javaslat ugyan nem örvendet később nagy sikernek, de önmagában figyelemreméltó, összehasonlítva azokkal a törekvésekkel és sikeres próbálkozásokkal a gyakorlati képzés terén, amelyeket a 4.2. fejezetben bemutatunk.

A nemzetközi szakirodalom az utóbbi években egyre inkább nagy hangsúlyt fektet a gyakorlati képzésre. Az 74. táblázatban röviden összefoglalva, összehasonlító jelleggel, látható a romániai és néhány Nyugat-Európai ország tanárképzésében a képzési területekre fordított idő aránya. Megfigyelhető, hogy, mindhárom szempont szerint, mekkora különbségek vannak a felsorolt országok képzési gyakorlata között.

74. T áblázat. A gyakorlati képzés aránya különböző országokban

Szempontok	Német-ország	Francia-ország	Anglia	Magyar-ország	Románia
<i>A pszichológiai pedagógiai tárgyak oktatására fordított képzési idő</i>	470 óra	528 óra	600 óra	630 óra	320 óra
<i>Gyakorlati képzés óraszáma</i>	250 óra	200 óra	120 óra	150 óra	10 óra
<i>A szaktudományos és pedagógiai tárgyak százalékos aránya a képzésben</i>	70%-30%	65%-35%	60%-40%	66%-33%	87%-13%

A pedagógiai gyakorlat integrálása a tanárok alapképzésben a következő szempontokat kell kövesse:

- Partneri kapcsolat kiépítése a gyakorlóiskola és felsőoktatási intézmény között,
- A képzésben résztvevő felekre háruló feladatok differenciálása, felelősségtudatuk megerősítése
- Mentorok képzése, kiknek gyakorlati és szakmódszertani tapasztalatuk van,
- Csoportmunka kialakítása azon oktatók között, akik részt vesznek a tanárok gyakorlati képzésében.

Az egyes országokban a gyakorlat mennyisége eltérő mértékben van jelen, növekszik, jelentősége a tanárok képzésében módosulhat. Az integrálási törekvések elmélet és gyakorlat között egyre hangsúlyosabbak (Falus 2002).

Összefoglaló jelleggel azokat a tényezőket szeretnénk felsorolni, amelyek a fejlődés irányait mutatják. Az európai tanárképzési gyakorlat elemzése arra enged következtetni, hogy, egyfajta állandó fejlődési tendencia követhető nyomon a tanárképzés hagyományosan problematikus területein (képzési területek-, elmélet és gyakorlat integrálása, képesítési követelmények, kompetenciák megfogalmazása, tartalmi megújulás):

- A képesítési követelmények terén az egységesítés, szttenderdek megfogalmazása,
- A pedagógiai képességek kialakításában különféle módszereinek újítása,
- Új tartalmak bevezetése (integrált oktatás, IKT, médiapedagógia, módszertani újítások).
- A gyakorlati képzés mennyiségét nem csak növelni kell, hanem gyakorlati tevékenységek és foglalkozások integrálását kell megvalósítani (Falus 2002),
- A tanárok szakmai presztízsének növelését kell biztosítani (Sas 2005),
- Az alap-, és továbbképzés közötti összhangot biztosítani (Szabó 2006).

7.2. Tanárképzés helyzete az Európai Unió néhány országában

Az alábbiakban olyan, az Európai Unióhoz tartozó országok (Anglia, Franciaország, Németország, Ausztria, Magyarország), tanárképzési modelljeit,

jellegzetességeit mutatjuk be, melyek sarkalatosan eltérnek, úgy szerkezeti, mint minőségi szempontból, a romániai tanárképzéstől.

A pedagógusképzés tartalmi változásaira alapvetően négy tényező gyakorolt hatást:

- a képzés új szemléletmódja, amely a reflektív, a kutató tanár nevelését tekinti céljának,
- a professzionalizáció, amely az elemi képzésben főként a szaktudományos színvonal emelését, a középiskolai tanárok képzésében a pedagógiai mesterség alaposabb elsajátítását, s mindkét képzési formában ezen komponensek összehangolását jelenti,
- az iskolák funkciójának változásai,
- az európai egységesítési törekvések, a diplomák ekvivalenciájának, a tanárok mobilitásának biztosítása.

Falus Iván (2002) A pedagógusképzés modelljei az európai közösség országaiban címmel részletes beszámolót készített, a továbbiakban erre a beszámolóra fogunk nagyrészt támaszkodni. A négy fő szempont, amely szerint bemutatjuk ezen országok tanárképzését, a következők:

1. A tanárképző szakra való felvételi kritériumok,
2. A pedagógiai-pszichológiai, módszertani képzés jellegzetességei,
3. A gyakorlati képzés megszervezése,
4. Szaktudományos ismeretek és a tanári képességek, készségek fejlesztésének aránya.

Egyes országokat leszámítva általánosnak mondható, hogy a pedagógusképzés négy fő komponensből áll:

- szaktárgyi, szaktudományos felkészítés,
- pedagógiai-pszichológiai felkészítés,
- szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai képzés,
- gyakorlati felkészítés.

Noha egyre nagyobb jelentőséget biztosítanak a szakmódszertani oktatásnak, és a gyermekek egyéni képességeihez alkalmazkodó tanításnak, az oktatási képességekre való felkészítés tűnik a legnehezebb feladatnak. A szaktárgyi ismeretek átadásához

szükséges készségek kifejlesztése a pedagógusképzés egyik központi kérdésévé vált. Könnyebb feladatnak tűnik az általános tanítási készségek kifejlesztése. Számos ország növelte a pedagógiai tanulmányokra fordított időt, különös fontosságot tulajdonítanak az oktatási stratégiák tanításának, a gyakorló tanítási idő növelésének. A felsőfokú párhuzamos képzés esetében a felvételit minden esetben a felsőközépfokú végzettséghez, érettségizéshez kötik.

Franciaországban az Ecoles Normales Supérieures (ENS) intézmények különleges helyet töltenek be a francia oktatási rendszerben. A tudományos, kulturális és szakmai állami intézmények feladata eredetileg a középiskolai tanárképzés volt, ma a tanárképzésen kívül pedagógus-továbbképzéssel, tudományos kutatással, a kutatási eredmények értékelésével, tudományos információval és nemzetközi kooperációval is foglalkoznak. A francia képzés határeset a párhuzamos és a követő modell között, két részre, egy három éves és egy kétéves szakaszra különül el. Az ENS-be való felvétel versenyzvizsgák alapján történik. A vizsgára általában a nagy párizsi és vidéki liceumokban készítik fel a hallgatókat, legkevesebb két év alatt. A négyéves tanulmányi időben a hallgatók fizetést kapnak, gyakorló tisztviselői státuszban vannak, és kötelezik magukat, hogy tanulmányaik befejezése után állami szolgálatban fognak dolgozni legalább tíz évig. A szaklíceumi tanárok képzése az École Nationale Normale D'Apprentissage-ban (ENNA) működik. Az egyéves tanulmányi időben (heti 26 óra) elsősorban az oktatói tevékenységre készítenek fel, a tananyag a pedagógiára koncentrál. A tanulmányok 6-8 hetes üzemi gyakorlatot is magukba foglalnak, a gyakorló tanárok ebben a periódusban nemcsak megismerkednek a vállalatokkal, hanem dolgoznak is. Az elméleti képzés részei: általános pedagógia, neveléslélektan, alkalmazott pedagógia. Az általános pedagógián belül a hallgatók általános metodológiával foglalkoznak, és szakterületük didaktikáját sajátítják el. A neveléslélektani oktatás kiterjed az ifjúság magatartásának, a tanoncévek szabályozásának, a pedagógiaelméleteknek stb. oktatására. Az alkalmazott pedagógiát a hallgatók az iskolában, a tanítási órákon sajátítják el. A tanárjelöltek óráit módszertani megbeszélések előzik meg, és elemzések követik. Megismerkednek a csoportos viselkedési formákkal, a gyermekeknek a különféle tanári magatartásformákra adott reakcióival, a demonstrációk típusaival stb. Az ENNA-ban folyó képzés különös

hangsúlyt helyez az alkalmazott pedagógia oktatására. Szakmódszertani oktatással csak a hagyományos tanárképzők foglalkoznak, másutt valamennyi pedagógusképző program tananyagában helyet kap a szaktárgyi didaktikai képzés, ennek ellenére a szakmódszertanokat nem sikerül a jövőben tanároknak képzési idejük alatt megfelelő szinten elsajátítani.

Magyarországon a tanárképzés főiskolán és egyetemen egyaránt működött. Az 1992-es reform következtében különvált az ún. "bölcsezsésképzés" és a "tanárképzés". Az egyetemre való felvétel csak a bölcsezsé-szakra szólt, a tanárszakot a hallgató az első év befejezése után veheti fel, önkéntes alapon. A képzésben ez egyben azt is jelentette, hogy a bölcsezsé-szakotól leválva, önálló program alapján indul meg a tanár szakosok felkészítése. A pedagógiai jellegű képzés óraszámja összesen (törvény által meghatározott) 630 óra¹⁵. A képzés alatt a hallgatóknak összesen 15 kötelező tanegységet kell teljesíteniük, ezen kívül meghatározott számú szabadon választható tantárgyat kell felvenniük. Ehhez még hozzátartoznak a tanítási, illetve szakmai gyakorlatok, összesen 150 óra. A képzés főbb tanulmányi területei:

Pedagógiai és pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek és képességek megszerzésére irányuló képzés

- A pedagógia, a pszichológia és ezek határtudományainak elméleti alapjai;
- A nevelő tevékenység feladataira felkészítés elmélete és gyakorlata;
- Képességfejlesztés a tanulási-tanítási folyamat szervezése irányítása, értékelése terén;
- A tanárjelölt személyiségének fejlesztése

Magyarországon 2006-tól, a bolognai folyamat hatására átalakult a tanárképzés, tanári mesterképzésre, így módon megszűnik kényszerpálya lenni, az alapképzés után a jelöltek egyéni érdeklődés és intézményi szelekció alapján jelentkeznek a tanári mesterképzésre, amely csak a tanári mesterségre képez.

„A tanár legyen tudományosan felkészült. Ennek a követelménynek a jegyében kell más (esetenként kutatási irányba tájékozódó) társaival egyenértékű képesítést szereznie egy alapképzési szakon. Mindemellett már az alapképzés ciklusában lehetséges és szükséges látókörét pedagógiai és más szakmai irányban tágítani. A tanári

¹⁵ Magyarország kormányának III/1997, VI.27 Rendelete

mesterképzésben, pedig a tanári munkavégzést előkészítő tanulmányokra kell koncentrálnia. Ez azt jelenti, hogy a tanár szakos hallgató immár szaktárgyának oktatására készül fel, műveltségterületi kitekintéssel, sőt esetenként műveltségterületi hangsúllyal. Általános pedagógiai felkészítése érzékennyé teszi és az átalakuló közoktatás megoldandó feladataira, az egyéni különbségekre, az inkluzív nevelési helyzetekre és az iskola szervezeti életére (Nem a szaktárgyat tanítjuk, hanem a gyereket).”(Magyar Bálint¹⁶) Magyarországon az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről készült Javaslatot¹⁷ olvashatunk a magyar Oktatási és Kulturális Minisztérium hivatalos honlapján. Ez a Javaslat magába foglalja az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeit a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet módosítására és kiegészítésére. A Javaslat a kimeneti követelmények szintjén elkülöníti:

1. *A tanári szak képzési célját, az elsajátítandó tanári kompetenciákat*
2. *Szakmai képességeket*
3. *Szakmai szerepvállalás és elkötelezettség*
4. *A mesterfokozat és a tanári szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretköröket*
5. *A tanári képesítés pedagógiai, pszichológiai és társudományainak ismeretköreit*
6. *A tanári szak szakterületi eleméhez kapcsolódó általános ismereteket*
7. *A szakmai gyakorlatot*
8. *Szakdolgozat készítés*
9. *Nyelvi követelményeket*

Magyarországon a Szegedi Tudományegyetem¹⁸ javaslatot fogalmazott meg mesterfokú tanárképzés pedagógiai-pszichológiai komponenseinek oktatására és a tanárképzés egyetemi koordinálására. Az SZTE Bölcsésztudományi Kar célja, hogy

¹⁶ Magyar Bálint, A tanárképzés kilátásai a felsőoktatás bolognai átalakításában. Tanárképzés: modellváltás a Bolognai folyamatban - A tanárképzés megújításáról szóló konferencia dokumentumai (2005. június 15.) <http://www.okm.gov.hu/>

¹⁷ 4. számú melléklet a 15/2006. (IV.3.) OM rendelethez, Tanári mesterképzési szak, http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200707/tanar_szak_kkk_070720.pdf

¹⁸ A SZTE BTK javaslata a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai komponensének oktatására és a tanárképzés egyetemen belüli koordinálására http://www.u-szeged.hu/kepek/upload/hirdeto/e205179f-2428-471a-83a0-5109555aa471/BTK_tanarkepzes_Szenatus.doc, 2007-07-12

országosan is modellértékű rendszert mutasson fel, amely más közép-európai országok számára is példaként szolgálhat. Az ehhez szükséges tudás és tapasztalat az SZTE, BTK Neveléstudományi Tanszék tapasztalatában és kutatói tevékenységének hagyományaiban rendelkezésre áll. A szükséges erőforrások és fejlesztések a következők:

- a BTK, Neveléstudományi és Pszichológiai tanszéke biztosítani tudja a pedagógiai és pszichológiai területek képzését.
- A tanárképzésben vezető, alkotó, fejlesztő módon részt vevő tanárokból az egyetemi tanszéki csoportok, kutatóműhelyek mintájára önálló fejlesztő műhelyt létrehozni.
- A külső szakmai gyakorlathoz országos hálózat kiépítésére van szükség.
- Meg kell kezdeni a tanárképzésben partnerséget vállaló iskolák tanárainak mentori kiképzését.
- Kialakítani a tanulmányi munka nyilvántartására alkalmas elektronikus portfólió rendszerét és az online konzultációs kapcsolattartási lehetőséget.
- Az IKT lehetőségeit maximálisan kihasználó osztálymunka módszereinek kialakítására és a tanárképzésben való elterjesztésére.
- Az egyetemen belül a koordinációért felelős szervezeti egység a BTK Neveléstudományi Tanszéke lehet, amely mellett működtet egy a tanárképzés ügyeiért felelős Tanárképzési Tanácsot is.
 - Az együttműködő szervezeti egységeken belül létre kell hozni, és meg kell erősíteni azokat a kereteket, melyekben saját szakmai munkájukat összehangolják.
 - A Tanárképzési Tanács vezetője a Neveléstudományi Intézet vezetője, a munkájában közreműködő képviselők:
 - A BTK Neveléstudományi Tanszék képviselője
 - A BTK Pszichológia Tanszék képviselője
 - A BTK Szakmódszertani Csoport képviselője
 - A TTK Szakmódszertani Csoport képviselője
 - A gyakorlóiskolák képviselője
 - A külső iskolai gyakorlatokért felelős oktató

- A Tanács munkájában tanácskozási joggal részt vesz:
 - Az óvodapedagógus,
 - A tanító
 - A gyógypedagógus képzés képviselője.

A pedagógusképzés más (óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus) területeivel való összhang megteremtése későbbi feladat lehet.

Angliában a tanári szakra való bekerülés feltétele, hogy két tárgyból legalább C szintet kell elérni az „*A level*” vizsgán, de e mellett még felvételi vizsgát is kell tenni. Az angol oktatási intézmények autonómiát élveznek, bizonyos határok között önállóan határozzák meg az oktatás tartalmát, módszerét, formáit stb. A szelekciónak elsősorban személyes vagy csoportos interjún kell alapulnia. Az interjúkban személyi tulajdonságok és értelmi képességek megismerése alapján kívánnak a jelentkezők pedagógiai hivatásra való alkalmasságáról képet alkotni. Angliában már a tanulmányok elején megindul a gyakorlati képzés, és a tanításra alkalmatlanokat kiszűrik. A Cambridge Egyetem pedagógusképző kurzusaira átalagos szintű érettségi bizonyítvánnyal és megfelelő eredményű angolnyelv- és matematika-vizsgákkal lehet jelentkezni. A kurzus négy alapvető tanulmányi területet ölel fel: főszak, neveléstudománnyal kapcsolatos tanulmányok, szakmai képzés, iskolai gyakorlat. A négy terület ismereteire és készségeire párhuzamosan készítik fel a hallgatókat. Az első évben a hangsúlyt a szaktárgyakra és a szakmai képzésre helyezik, de már megindul az iskolai gyakorlat is, a második évtől kezdve a neveléstudománnyal kapcsolatos diszciplinákat is tanítják. A szaktárgyi oktatás súlya az évek során csökken, ezzel egyidőben nő a szakmai képzés és az iskolai gyakorlatok ideje. A neveléstudományi oktatás az első év két trimeszterében a gyermek, család és iskola tanfolyammal indul, a hallgatók az első két évben nevelésfilozófiát, nevelésszociológiát és nevelésszociológiát tanulnak. A későbbiekben választhatnak a hallgatók a különböző meghirdetett tárgyak között (összehasonlító neveléstudomány, neveléstörténet, társadalom és állam, a neveléstudomány legújabb története, pedagógiai kutatások módszertana stb.). A szakmai képzés tanulmányai az első két évben három komponensből állnak:

1. A tanításra való felkészítést célzó kurzus témái: az osztályok menedzselése, előadások szervezése, munkasémák kidolgozása, egyéni foglalkozás, az iskola feladata a multikulturális társadalomban. Mintegy 20 hallgató csoportok dolgoznak egy tutor vezetése mellett, a gyakorlótanítás is a fenti csoportbeosztásban folyik;
2. A központi kurzus az alsó fokú iskolák öt alapvető tárgyát öleli fel: nyelv, matematika, testnevelés, természettudományok és humán tudományok. Az oktatás módszerei: előadások, gyakorlatok, gyerekek körében végzett munka;
3. A tematikai kurzuson külön válik a 4-8 és a 7-12 éves gyermekeket tanító oktatása. Az alacsonyabb osztályokban tanítók integrált tematikával foglalkoznak. Angliában a jelenlegi rendszer még nagyobb teret szán az iskolában végzett felkészítésnek, pontosabban a teljes képzési időnek a felét erre fordítják.

Ausztriában a pedagógusok képzése egyetemen történik. A gimnáziumok és magasabb szintű középiskolák tanárainak egyetemi képzése kilenc félévig tart. A tulajdonképpeni pedagógiai oktatás csak a tanulmányok második szakaszában kezdődik, az első tanulmányi periódusban a súlypontot a szakképzésre helyezik, a hallgatók két szaktudományból szereznek képesítést. A jövőben tanárok pedagógiai képzése három részből áll: általános pedagógiai képzés, szakdidaktikai oktatás, iskolai gyakorlótanítás. Az általános pedagógiai képzés összesen 10 szemeszterben folyik. A tanulmányok kezdetén Bevezetés a pedagógusképzésbe címen tartanak heti két órás előadásokat, a 3. és 4. félévben heti három órában. Az iskoláskorú gyerekek pszichikai és testi fejlődése témakörű előadásokat hallgatnak a leendő tanárok. A 6. és 7. szemeszterben, a tanulás és tanítási folyamat iskolai és társadalmi feltételei tárgykörű előadásokat tartanak, a 8. félévben heti két órában szabadon választott témát vesznek fel a hallgatók. A szakdidaktikai oktatás a 4. szemeszterben indul, mindkét szaktárgy didaktikáját heti két-két órában oktatják. Az 5. félév heti három órában a Bevezetés az általános didaktikába, és ugyancsak az 5. félévben heti két órában oktatástervezési gyakorlaton vesznek részt a hallgatók, ezt a 7. félévben folytatják heti két órában. A 6. és 8. félévben heti két-két órában szakdidaktikai szemináriumokat tartanak. Az utolsó félév szakdidaktikai tárgyai szabadon választhatók. A klagenfurti egyetem (Universität für Bildungswissenschaften) központi feladata a pedagógusképzés és továbbképzés. A

hallgatók általában kétszakosak, de van egyszakos képzés is (matematika, földrajz, informatika). Az oktatási idő két tanulmányi szakaszból áll, az első négy, a második öt félév. Az első szakaszban a hallgatók a következő kötelező pszichológiai, pedagógiai jellegű tárgyakat vesznek fel:

Pszichológia (összesen heti 12 óra) (Jelmagyarázat: E=előadás, Psz=proszeminárium, Gy=gyakorlat):

- bevezetés az általános pszichológiába (2E)
- bevezetés a pszichológiai metodikába (2E)
- gyakorlatok az empirikus pszichológiához (2Gy)
- bevezetés a fejlődépszichológiába (4Psz+Gy+E)
- előadások a második tanulmányi szakasz tárgyaihoz (2E)

Pedagógia (összesen heti 8 óra)

- bevezetés az oktatás- és neveléstudományba, vagy bevezetés a pedagógia alapvető kérdéseibe (2Psz+E)
- iskolaelmélet vagy általános didaktika (2Psz)
- iskolaszocializáció és nevelélmélet (2Psz+E)

A klasszikus és modern logika alapjai (heti 2 óra)

Szabadon választható tárgyak

Heti 10 órát a hallgatók az egyetem programjából szabadon állítanak össze, de kívánatos, hogy a következő tanszékek témái közül válasszanak: filozófia, pszichológia, pedagógia, nevelés-és oktatástudomány, csoport- és médiadinamika, politikai képzés és fejlődéspolitikai.

A második tanulmányi szakasz tárgyai:

Pedagógia (heti 6 óra)

- oktatás- és iskolapolitika, iskoláskor előtti és iskolai szervezet (2)
- oktatáselmélet és oktatáskutatás (2)
- didaktika és tantervelmélet (2)

Pszichológia (heti 8 óra)

- mélylélektan (2)
- szociálpszichológia (2)

- diagnosztika és tanácsadás (4)

Szakdidaktika (heti 6 óra)

- bevezetés a szaktárgy oktatás szakdidaktikájába (4)
- iskolai gyakorló tanítás (2)

A gyakorlatnak, az iskolai munkával való megismerkedésnek, az abban való részvételnek többféle funkciója van a pedagógusképzésben. A gyakorlat megszervezése szintén országonként eltérő.

Németországban a gyakorlati képzés már az első tanulmányi évben megkezdődik. A gyakorlati képzés második szakaszát a hallgatók a helyi iskolában töltik, tutorok és szaktanárok irányításával dolgoznak, a harmadik gyakorlati fázisban pedig a hallgatók szaktárgyuknak és képzési szintjüknek megfelelő iskolában tanítanak.

A gyakorlat megszervezésének különböző módjai vannak:

- a Tanárképző Intézmény szervezi a gyakorlatot saját gyakorlóiskolai rendszerére támaszkodva (Ausztria),
- a Tanárképző Intézmény szervezi a gyakorlatot, de külső iskolákban, ahol általában speciálisan képzett mentorok irányítják a hallgatók munkáját,
- egy a Tanárképző Intézménytől független, általában a helyi oktatásügyhöz kapcsolódó szervezet felel a gyakorlatok szervezéséért (Ausztria).

A klagenfurti egyetemen a gyakorlati oktatás a második tanulmányi szakaszban kezdődik, és két részre oszlik. Az 5. félévben tartott bevezető szakasz 30 órából áll (heti 2 óra), célja a hallgatók megismertetése az oktatási folyamattal. Az órákat részben az egyetemen, részben az iskolában tartják. Az egyetemi előadásokon felkészítik a hallgatókat az iskolai munkára, majd megbeszélik az iskolában tapasztaltakat. A gyakorló tanítás bevezető periódusában a hallgatókat szakonként 20-as csoportra osztják, a csoportok a Bevezetés a didaktikába tantárgy oktatóinak vezetése mellett dolgoznak. A gyakorló szakasz 90 órából áll, a hallgatók mindkét szaktárgyukat 45-45 órában tanítják általában a 6-7. félévben. A jövőendő pedagógusok állami iskolában tanítanak, a gyakorló tanítást az oktatástervezési gyakorlatok szaktárgy tanárai felügyeli, és a hallgatókkal együttesen elemzik és értékelik. A gyakorlati képzéssel kapcsolatos megfigyelések arra hagynak következtetni, hogy az egyes országok között fellelhető jelentős különbségek ellenére a gyakorlat mennyisége növekszik, szerepe a

pedagógussá válás folyamatában módosul, az elméleti és gyakorlati képzés közötti kapcsolat, integráció szorosabbá válik. Egyre jobban elterjed az a nézet, hogy a pedagógusok és az oktatás hatékonysága elsősorban a szaktárgyi felkészültségtől függ, többé-kevésbé ilyen megfontolásból indult el a tanárképzés egyetemesítése, minél felsőbb fokú oktatási szintre emelése. Nincs egység abban a kérdésben, hogy a különféle iskolai szinten oktatók hány szaktárgy tanítására készüljenek fel.

Összefoglalóan megjegyezhetjük, hogy minden európai országban törekszenek a tanárképzés egységesítésére, minőségi szintjének emelésére, a tanárok közötti státuszbeli különbségek megszüntetésére, valamint a professzionalizmus növelésére. Ezek közül az egyik legfontosabb az egyetemi szintre való emelés. Ez a megoldás csak akkor éri el a várt eredményt, ha a formális integráción túl, sor kerül a képzés tartalmak, módszerek, az intézményi struktúra összehangolására is. Megállapíthatjuk, hogy az európai pedagógusképzés tartalmában, struktúrájában és módszereiben is jelentős változások mennek végbe. Ezek egy része azonos irányba mutat a különböző országokban, de ellentétes tendenciák is megállapíthatók. Egy lényegi innovációnak leginkább arra kellene irányulnia, hogy országonként egységes, európai szinten pedig egymáshoz közelítő *képesítési követelményeket* dolgozzanak ki

7.3. Bolognai Nyilatkozat és tanárképzés

„Alulírottak, az európai egyetemek Rektorai, akik a legősibb európai egyetem kilencedik centenáriuma alkalmából, négy évvel az Európai Közösség országai közötti határok végleges megszüntetése előtt, Európa valamennyi népe kiszélesedő együttműködését remélve Bolognában összegyűltünk, abban a hitben, hogy a népeknek és az államoknak az eddigieknél jobban fel kell ismerniük az egyetemeknek egy átalakuló és mind nemzetközibbé váló társadalomban játszott szerepét, úgy véljük

- 1. hogy ennek az évezrednek a végén az emberiség jövője nagymértékben függ a kulturális, tudományos és műszaki fejlődéstől; és hogy ez a fejlődés a kultúra, a tudás és a kutatás központjában kovácsolódik, amelyekké az igazi egyetemek váltak;*
- 2. hogy az ismeretek fiatalok közötti terjesztésén keresztül az egyetemeknek ma már a társadalom egészét kell szolgálniuk; és, hogy a társadalom kulturális, szociális*

és gazdasági jövője érdekében jelentős erőfeszítéseket kell tenni különösen a folyamatos továbbképzés terén;

3. hogy az egyetemeknek a jövő nemzedékeket, és rajtuk keresztül másokat a természeti környezet és az élet nagy harmóniájának tiszteletben tartására kell tanítaniuk. Alulírottak, az európai egyetemek Rektorai az államok és a népek lelki-ismerete előtt ünnepélyesen kihirdetik azokat az alapelveket, amelyek jelenleg és a jövőben az egyetem küldetését fenntartani hivatottak.”

(Egyetemi nyilatkozatok, Magna Charta Universitatum¹⁹)

A Bolognai Nyilatkozat előzményeiről annyit mondanánk el, hogy 1998. május 25-én Sorbonne alapításának 800. évfordulójára Franciaország, Németország, Olaszország és az Egyesült Királyság oktatási miniszterei találkoztak. Az általuk kibocsátott Sorbonne Nyilatkozat²⁰ felhívást intézet a felsőoktatás európai vezetőihez, a nyitott európai felsőoktatási térség létrehozására. A Bolognai Nyilatkozat (1999. június 19.) 29 ország bevonásával kíván reformokat végrehajtani a felsőoktatás struktúrájában, mely fordulópontot jelent az európai felsőoktatásban. Kidolgozója az *Európai Rektori Konferenciák Konföderációja*, valamint az *Európai Egyetemek Szövetsége*. 29 ország mindenfajta kényszer nélkül vállalta magára, hogy a Nyilatkozatban foglaltak teljesítése céljából összehangolják felsőoktatási politikáikat.

A Bolognai Nyilatkozat elismeri a nemzeti felsőoktatási rendszerek autonómiáját és különbözőséget, azonban olyan európai konvergencia megteremtésére törekszik, melynek alapja nem az uniformizálás és standardizálás, hanem egy olyan egység megteremtése, melyben a nemzeti oktatási rendszerek egy nagy, európai rendszer részévé válhatnak. A bolognai folyamat célja, hogy létrehozzon egy európai felsőoktatási térséget a célból, hogy növelje az állampolgárok mobilitását, foglalkoztathatóságát, valamint a felsőoktatás *nemzetközi versenyképességét*. A megvalósítandó feladatok közül első helyen szerepel a *felsőoktatási és tudományos*

¹⁹ Egyetemi nyilatkozatok, Magna Charta Universitatum - http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_hungarian.pdf, 2007-08-27

²⁰ Sorbone Join Declaration, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf, 2007-07-

fokok összehasonlító és az értelmezést megkönnyítő közös keretének elfogadása, mely jelentős mértékben hozzájárulhat a magasan kvalifikált munkaerő szabad mozgásához az egységes belső piacon. A célok között szerepel egy olyan *két-ciklusú rendszer bevezetése* (3+2+3), amelyben az első ciklus a még *felsőoktatási tanulmányokat* (alapképzés) öleli fel, mely nem lehet rövidebb, mint három év, s erre épülnének rá a *posztgraduális* (magiszteri és doktori tanulmányok) képzések. A posztgraduális képzések előfeltétele a felsőoktatási ciklus sikeres teljesítése. Következő pontként szerepel a nyilatkozat feladatai között az európai *kredit-átszámítási rendszer* (ECTS) elterjesztése. Az ECTS nemcsak a hallgatói *mobilitás* ösztönzője, hanem kiváló eszköze lehet az *egész életen át tartó tanulás* korában a felsőfokú, de nem felsőoktatási programok keretében szervezett képzések elismerésének és beszámításának későbbi felsőoktatási tanulmányok során. Nem utolsó sorban említendő a *minőségbiztosítás* feladata. További célként szerepel, hogy le kell küzdeni a hallgatók, kutatók, tanárok és oktatók mobilitásának útjába gördülő akadályokat, hogy a *közös európai felsőoktatási térséget* teljessé tegyük (Zgaga 2003).

„Meggyőződésünk, hogy a felsőoktatás európai térségének kiformálása folyamatos támogatást, értékelést és a folyamatosan fellépő szükségletek állandó adaptációját igényli, ezért elhatároztuk, hogy két év múlva ismét találkozunk abból a célból, hogy értékeljük az elért eredményeket és meghatározzuk az újabb lépések irányait.” (Bolognai Nyilatkozat²¹) A Prágai Nyilatkozat 2001. május 19-én a Bolognai Nyilatkozat elfogadása után két évvel születik meg, ahol harminckét aláíró ország oktatási miniszterei találkoznak, hogy az elkezdett felsőoktatási változtatások eredményeit áttekintsék, és a további lépéseket tárgyalják. A Bolognai Nyilatkozatban megfogalmazottak függvényében a következő pontokat tartják fontosnak:

1. Könnyen áttekinthető és összehasonlító diplomákat adó képzési rendszer elfogadása.
2. Alapvetően két fő cikluson alapuló képzési rendszer bevezetése
3. Kreditrendszer bevezetése
4. A mobilitás elősegítése

²¹ Bolognai Nyilatkozat,
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1079&ctag=articlelist&iid=1&articleID=2960-2007-08-01>

5. Az európai együttműködés támogatása a minőségbiztosítás révén
6. Az európai dimenziók támogatása a felsőoktatásban
7. Élethosszig tartó tanulás
8. Felsőoktatási intézmények és hallgatók
9. Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) vonzóna tételének támogatása (Prágai Nyilatkozat²²)

A Prágai Nyilatkozatot követte a berlini kommuniké²³ 2003. szeptember 19-én, valamint a bergeni kommuniké 2005. május 19-20 között. A bergeni kommuniké²⁴ a bolognai folyamatban résztvevő országok addigi értékelésével, a prioritások eldöntésével, valamint az új tagok (Azerbajdzsán, Grúzia, Moldova, Örményország, és Ukrajna) köszöntésével kapcsolatos. A megbeszélés az alábbi pontokra tért ki:

1. Partnerség
2. A fokozatok rendszere
3. Minőségbiztosítás
4. Az oklevelek és tanulmányi időszakok elismerése
5. A felsőoktatás és kutatás
6. Mobilitás
7. Az EFT vonzereje és együttműködés a világ más részeivel
8. A 2007-ig várható előrehaladás áttekintése
9. Felkészülés 2010-re

A soron következő miniszteri szintű konferenciát 2007-ben Londonban rendezik meg, amikor már 45 ország vesz részt a Bolognai folyamatban.

A Bolognai folyamat bevezetésével jelentős szerepet kapott a felsőoktatásban a minőségbiztosítás. A tanárképzésben ennek a jelentősége talán még inkább fontosabb, hiszen a tanárképzés színvonala meghatározza az egyes országok közoktatásának eredményességét. 2005-ben Az Európai Bizottság megbízásából az Eurydice harminc ország állami és magántulajdonú tanárképző intézményében vizsgálta a minőségügyi hálózat kiépítésének tapasztalatait (Mihály 2006). A minőség-ellenőrző eljárások

²² Prágai Nyilatkozat Az Európai Felsőoktatási Térség felé,
<http://hook.hu/main.php?folderID=922&articleID=3810&ctag=articlelist&iid=1>, 2007-07-21

²⁴ Kommuniké Európa felsőoktatásáért felelős minisztereinek konferenciájára,
http://www.om.hu/doc/upload/200507/om05001_bergen_declaration_hun.pdf, 2007-07-21

alkalmazása sok országban új keletű. Az eljárások között megkülönböztettek két főbb formát, a külső és belső vizsgálatokat. Az első esetben külső testületek végzik a minőségellenőrzést, míg a második esetben az adott intézmény önértékeléséről van szó. Az értékelések gyakorisága változik minden egyes ország „hagyományainak” függvényében. A belső értékelés esetében például nem minden országban veszik figyelembe a diákok véleményét, és van, ahol kiemelt jelentősége van. A minőségellenőrzés eredményeként létrejött dokumentumokat, produktumokat néhol nyilvánosságra hozzák, másol nem. Ezek a dokumentumok a tanítás tartalmára, az alkalmazott módszerekre, a szakmai és általános tananyag arányára és az intézményi infrastruktúra értékelésére térnek ki. A tanárképzési minőségbiztosítást végző szakbizottságok körében felmerült annak a kérdése, hogy a legkitűnőbb képzés is csak a szükséges kompetenciák alapját teremtheti meg, a többi ugyanis részben a gyakorlat, részben a továbbképzés feladata. A minőségbiztosítás kérdését a tanárképzésben a magyarországi átalakítások (l. 7.2. fejezet) kedvezően érintik. A tanárképzés mesterszintre való emelése ugyanis olyan változásokat hozott a tanárképzés szervezésében, amelyek a tanárszak és a tanári szerep/pálya presztízsének régen várt növekedését hozhatja maga után. Azokban az országokban viszont, ahol a tanárképzés az alapfokú szinten maradt (pl. Románia), a képzés színvonalában és minőségében nem hozva lényeges, sarkalatos változást (l. 8.2. fejezet), ott, a tanárok presztízsnövekedése sem várható. A bolognai folyamat romániai tanárképzésben bekövetkező hatásáról részletesen a 8.2 fejezetben térünk ki.

A 7. fejezetben a tanárképzés európai tendenciáit foglaltuk össze, figyelembe véve néhány európai ország tanárképzési gyakorlatát. Ahogyan a 4. fejezetben is megemlítettünk, a legtöbb Európai Unió országban jelentős fejlődési és minőségnövelési tendencia mutatható ki a tanári alapképzés területén. Úgy véljük Magyarország az utóbbi tíz évben jelentős mértékben javított a tanárok alapképzésében működési és szerkezeti szempontból. Szerkezeti szempontból a legnagyobb befolyást a tanárképzés szerkezeti és működési sajátosságaira napjainkban a Bolognai folyamat gyakorol, de ugyanilyen fontos tendenciaként fogalmazható meg a kompetencialapú tanárképzés bevezetése is, melynek tekintetében komoly fejlődés tapasztalható.

8. Az erdélyi magyar tanárképzés tartalmi és funkcionális helyzetének a feltárása, elemzése, értékelése

8.1. Az erdélyi tanárképzés története

A kolozsvári tudományegyetem megalakulása és története igen bonyolult és rendkívüli sok viszontagság jellemzi. Fontosnak tartjuk az erdélyi tanárképzés tárgyalása kapcsán, hogy rövid betekintést nyújtsunk annak történetébe. 1543-tól, mikortól Erdély önálló fejedelemség lett, az értelmiségi körökben egyre jobban elterjedt egy erdélyi Tudományegyetem megalakításának gondolata, illetve az a vágy, hogy az erdélyi ifjak ne külföldi egyetemeken gyarapítsák tudásukat, hanem itthon tanuljanak, képezzék magukat. Kolozsváron meg is alapították az Apollatiumnak nevezett főiskolát, Nagyváradon pedig Collegiumot, 1560-ban Gyulafehérváron a második, majd kevésse utána Nagyenyeden a harmadik főiskolát. János Zsigmond, Magyarország választott királya s Erdély első fejedelme kétségtelenül egyetemre gondolt, mikor székhelyén, Fehérváron 1557-ben a domokosrendiek kolostorában főiskolát alapított.

Noha János Zsigmond terve egy százsz-sebesi akadémia megalapításáról halálával megghiúsult, nem szűnt meg egy külön erdélyi egyetem alapításának vágya. 1579. október 1-jén Báthory István fejedelem 10 jezsuita szerzetessel beindította a tanítást, amely kisebb megszakításokkal 1588-ig működött. A kolozsvári főiskolát és a nyomdát a ferences rendiek, a gimnáziumot az apácák kolostorában megnyitották, de a bölcsészetet és hittant csak 1585-ben kezdték tanítani. Az 1579-es év végére Báthory István fejedelem elhunyt. Október 29-én a jezsuitákat száműzték Erdélyből. Nyolc évvel később viszont az új fejedelem, Báthory Zsigmond visszahívta a jezsuitákat. 1604-ig problémákkal küzdve tanítottak farkas-utcai egyetemükben, amikor Székely Mózes vezetésével az unitárius nép földig rombolta a jezsuiták kolostorát és iskoláját, a jezsuitákat pedig kiűzte Kolozsvárról.

1605-től, 1690-ig protestáns fejedelmek voltak Erdélynek, s így katolikus egyetemről szó sem lehetett. Bethlen Gábor mindent elkövetett, hogy előmozdítsa az erdélyi fiatalok egyetemi tanulmányait, és számos főúri ifjat küldött külföldre, ugyanakkor hazai műveltséget is akart nyújtani, ezért elsősorban a gyulafehérvári

collegiumot kezdte fejleszteni. Olyan tanárokat hívott meg tanítani, akik már nyugati egyetemeken is tanítottak (Illosvay Benedek, Kassai Dávid, Keresztury Pál, Gelei Katona István, Opitz Márton, Piscator Lajos stb.). Apáczai Csere János, a kor jeles képviselője, volt a magyar nemzeti egyetem egyik legnagyobb támogatója. Az útrechti egyetem meghívását visszautasítva, beérte a gyulafehérvári tanársággal, majd áthelyezték a Kolozsváron újból fölállított Collegiumhoz. Apáczai itt több beszédében érdekesen és kritikusan jellemezte Erdély felsőbb tanügyének viszonyait. Mint mondta, sok magyar csak arra valónak tartja az iskolát, hogy kántorokat és muzikusokat neveljen, a mostani tanítók csak azért lettek tanítók, hogy ne maradjanak örökös jobbágyságok és szegények (Márki 1896).

1691-ben I. Lipót december 4-én kibocsátott levele szerint, mely Erdélyt ismét Magyarországhoz csatolta, az országot újra megnyitotta a katolikusok előtt, s 1698-ban már, mint katolikus egyetemet ajánlották kolozsvári főiskolájukat. 1704-ben megkezdtek az új akadémia építését, ami csak 1765-ben készült el teljesen. *Bölcsészet, teológia, matematika, eszjog, etika, dogmatica* voltak a főbb tantárgyak, melyekből babérkoszorús „mester” és „doctor” címeket osztogattak.

Mária Terézia 1762-ben újra megengedte, amit Nagy Friggyessel való háborúskodás idején politikai okokból tiltott, hogy a protestáns ifjak a külföldi egyetemeket látogassák, de hogy ne legyen erre szükségük, már előtte ő is komolyan foglalkozott egy Erdélyben fölállítandó protestáns egyetem kérdésével. Az 1773-as évtől egy új egyetem kérdése egyre égetőbb lett, mert XIV. Kelemen pápa ebben az évben eltörölte a jezsuita-szerzetet, megszűnt tehát a jezsuiták működése Kolozsváron is. Azonban az egyetem, a 8000 kötetből álló könyvtár, nyomda és papírmalom nem maradt sokáig gazdátlanul. Mária Terézia 1774-ben felszólította Erdély összes katolikus, református és unitárius főpapjait a Kolozsváron felállítani szándékolt egyetem ügyében. 1775-ben a jogi kar is megalakult, s ugyanebben az évben az orvosi kar fölállítását is elrendelte. Az addig első helyen álló teológia mellett megjelent az orvosi kar, így lett a hit egyeteméből a tudomány egyeteme. Az egyetem tanári gárdája egyre jobban bővült és minőségileg is javult.

1784-ben szakadás következett be az egyetem életében, ugyanis II. József az akadémia vagy egyetem címet eltörölte, s azt egyszerűen lyceumnak rendelte azt

elnevezni. Az 1800-as évek elején sok kezdeményezés született jogi és teológiai felsőbb tudományos iskola alapítása iránt, s 1863-ban a kormány Kolozsváron helyre is állította a jogakadémiát. 1865-ben Mikó Imre gróf és báró Eötvös József érlelték meg a tervet, hogy Erdély számára Kolozsváron egyetem létesüljön. Trefort Ágoston, a vallás- és közoktatásügy minisztere, az 1872. szeptemberi országgyűlés elé már törvényjavaslatot terjesztett be, s a miniszter már hónap végén értesítette a kolozsvári lapokat, hogy a *kolozsvári Királyi Tudományegyetem* november 1-jén megnyílik.

A kolozsvári Magyar Királyi Tudományegyetem megalapításának rövid története után, hiszen ez az a dátum, amiktől hiteles adatok találhatóak a kolozsvári egyetemen folyó tanárképzés tartalmával, szervezésével kapcsolatban, a továbbiakban azokat az adatokat mutatjuk be, amelyek a tanárok képzésével kapcsolatosak. A kolozsvári Magyar Királyi Tudományegyetem 1872-es megalapítására vonatkozó törvény szövegében találhatóak utalások a tanárok képzésére vonatkozóan. Pontosabban a törvény 3.§. szerint „Ezen egyetem négy tudománykarra oszlik, u. m.: 1. a jog-, és államtudományi, 2. az orvosi, 3. a bölcsészeti-, nyelv-, és történelemtudományi, 4. a matematikai és természettudományi karra. E két utóbbi karhoz kapcsolva *gymnásiumi tanárképezde* állittatik fel.”²⁵ A tanrendre vonatkozó adatok is az 1872-1873-as tanévtől kezdődően találhatóak.²⁶ Az 81. táblázat az 1873 és 1877 közötti időszakot mutatja be, azaz, hogy milyen tárgyakat és milyen óraszámban tanítottak a két tanárképes karon:

8.1. Táblázat. A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József Tudományegyetem

Tanárképezdjének tanrendje 1873-1877 között

Tanév	Tantárgyak	Óraszám/hét
1873	- Erkölcstan (Szász Béla)	-3 óra
-	- Összehasonlító pedagógia (Felméri Lajos)	-3 óra
1874	- Logika (Felméri Lajos)	Összesen: 9 óra
	Tanárképezdei gyakorlatok	
	- A classica philológiai szakosztály	- 4 óra
	- A magyar nyelvészeti szakosztály	- 4 óra
	- Történelem és földrajz szakosztály	- 4 óra
	- Mennyiség és természettani szakosztály	- 9 óra
	- Természettudományi szakosztály	- 6 óra
		Összesen: 3+4=7, 3+9=12, 3+6=9

²⁵ A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József Tudományegyetem Tájékoztatója, 1944.

²⁶ A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József Tudományegyetem Tanrendje az 1872-től 1896-ig, 1873

1874 - 1875	<ul style="list-style-type: none"> - Lélektan (Szász Béla) - Tapasztalati pszichológia (Felméri Lajos) - A pedagógia encyclopaediája (Felméri Lajos) - Az általános vitázás elmélete, különös tekintettel nemcsak a divatosabb sophistikai fogásokra, hanem egyáltalán a mostanság uralkodó, névszerint német eszmékre (Herbart bölcsészeti és pedagógiai elvei, Strausz „új hite” stb.) - A pedagógia módszertana - Herbert Spencer pszichológiájának főbb vonalai 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 óra - 2 óra - 3 óra - 1 óra <ul style="list-style-type: none"> - 3 óra - 1 óra Összesen: 13 óra
	Tanárképzési gyakorlatok <ul style="list-style-type: none"> - A classica philológiai szakosztály - A magyar nyelvészeti szakosztály - Magyar stilisztika - Önémet classicusok értelmezése szóbeli gyakorlatokkal - Történelem és földrajz szakosztály - Mennyiség és természetani szakosztály - Természettudományi szakosztály 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 óra - 2 óra - 1 óra - 1 óra - 4 óra - 9 óra - 6 óra Összesen: 4+4=8, 4+2=6, 4+1=5, 4+9=13, 4+6=10
1875 - 1876	<ul style="list-style-type: none"> - Neveléstan (Felméri Lajos) - Angol pedagógiai irodalom - Erkölcstan - Amerikai pedagógiai irodalom - Oktatástan 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 óra - 1 óra - 5 óra - 2 óra - 3 óra Összesen: heti 14 óra
1876 - 1877	<ul style="list-style-type: none"> - A pedagógia története I - Pszichológia - A pedagógia története II. - Mann Horác néveléstana 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 óra - 2 óra - 3 óra - 2 óra Összesen: heti 10 óra

A kolozsvári Magyar Királyi Tudományegyetem középiskolai tanárképző intézete Szamosi János igazgatósága alatt 1873. március 10. tartotta első ülését 11 tanárral, és a második félévben kezdte el működését (Imre 1906). Ha követjük és elfogadjuk azt a művelődéstörténeti kijelentést, hogy a korabeli műveltség leghűbb tükré az iskolai tananyag, akkor megállapíthatjuk, hogy a kolozsvári Királyi Tudományegyetem 1872-1877-es tanárképzésre vonatkozó tanrendje gazdag és változatos műveltség-anyagot tükröz. Ez a négy év, noha a kolozsvári Magyar Királyi Tudományegyetem tanárképzésének első négy éve, a tanárképzés viszonylatában úgy elméleti, mint gyakorlati vonatkozásban gazdag képet mutat. Olyan tárgyak oktatását tartottak fontosnak mint, Erkölcstan, Összehasonlító pedagógia, Logika, Tapasztalati pszichológia, A pedagógia enciklopédiája, Az általános vitázás elmélete, Angol és amerikai pedagógiai irodalom, A pedagógia története. Természetesen a napjainkban oly

nagy méretű expanzió avagy tömegoktatás jelensége nem volt probléma, hiszen elég, ha megnézzünk egy 1896-os jelentést: 1872 évében 2 darab tanári oklevelet bocsátott ki az egyetem, 1885-ben 12 darabot, 1894-ben 29 darabot, és összesen 1872-től 1894-ig 481-et (Márki 1896). Napjainkban, 2003-ban, a Kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézete évente kb. 800 darab oklevelet állít ki a magyar tannyelvű tanárjelölteknek.

Hogy milyen mértékben foglalkoztak a képzés gyakorlati részével, azt egy 1886-ból származó szövegből, pontosabban Szamosi János az akkori egyetem rektorának nyilatkozatából tudjuk meg: „A bölcsészeti és neveléstani gyakorlatokat a szakvizsgálat befejezte után, a gyakorlóiskolával kapcsolatban tartás, a próbaéves intézményt csak, mint kisegítőt tekintsek, a magántanítást pedig semmi szín alatt se tudják be gyakorlóévül. Az egyetemünkkel kapcsolatos Tanárképző Intézet idáig a tanárképzésnek csak első kellékét, a szakképzettséget adhatta meg, de nem adhatta meg, kellő gyakorlat hiányában, a *philosophico-paedagógiai teljes képzettséget*, s a jelöltet nem vezethette be a tanítás gyakorlatába.” (Márki 1896. 68.) Az idézett részlet bizonyítékként szolgál arra, hogy a magyar nyelvű szakirodalom a tanárképzés témakörében már 1886-ban is létezett, az érdekes ebben az, hogy napjainkban az elmélet és gyakorlat aránya még mindig vita tárgyát képezi az erre vonatkozó szakirodalomban. 1906-ban Dr. Imre Sándor és a kolozsvári tanári kör kiadásában számol be a kör életéről, amelyben szintén találunk adatokat arra vonatkozóan, hogy a tanárképzésben tevékenykedő oktatókat mennyire foglalkoztatta a képzés minősége. Az egyik pontban a következőket fogalmazták meg: „1902 januárjában kértük, tűzzék napirendre azt a kérdést, mi módon lehetne a középiskolai tanárokat egészségügyi ismeretekkel is ellátni.” vagy „a gyakorlati tanárképzés ügye 7 évig 6 ülésen foglalkoztatta a kört.” (Imre 1906. 27.)

A kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem (az egykori Magyarország második egyeteme) 1919-ig működött, amikor is Kolozsváron megkezdte működését a román állami egyetem, s a Ferenc József Tudományegyetem előbb Budapestre, majd pedig 1921-ben Szegedre költözött. 1920-ban a román tannyelvű tudományegyetem felvette az I. Ferdinánd Király Tudományegyetem nevet.

1920 és 1940 közötti periódusról, az egyetem román nyelvű évkönyveiben (*Anuarul facultăți Regele Ferdinand I. din Cluj*) találhatóak adatok, ahol az egyetem bemutatása mellett feltüntették a tanrendet is. Az egyetem struktúrája nem sokban változott, ugyanabban a négyes felosztásban, azaz négy (jog-, orvos-, bölcsészet-, természettudományi) karral működött. Ami viszont érdekesnek tűnik az 1920-as évkönyvben közölt tanrendben, hogy az 1873-tól működő tanárképzései órák és gyakorlatok megszűntek, és a pedagógiai jellegű tantárgyak csakis a bölcsészet, pontosabban a filozófia, nyelv-, és irodalom szakok tanrendjében jelentek meg. Az előadások típusai nem változtak, ugyanúgy oktattak Neveléstörténetet, Logikát, Esztétikát, Pszichológiát, Neveléslélektant, Általános pedagógiát, Didaktikát és Szakmódszertant, mindegyik tárgyból lévén előadás és szemináriumi tevékenység 2+1 órás felosztásban. Hiányoznak azonban az egész 1920-1940-es periódusból a tanárképzései gyakorlatok, azaz a konkrét tanítási gyakorlatok. 1923-tól megjelenik a Kísérleti pedagógiai kabinet nevű intézmény (*Anuarul facultăți Regele Ferdinand I. din Cluj*, 1923, 124), viszont itt semmiben sem különbözik a tevékenység a hagyományos értelemben vett szemináriumi tevékenységtől, azaz a diákoknak az a feladatuk, hogy bizonyos témakörökben dolgozatot írjanak és mutassanak be. 1933-tól megjelent a Kísérleti pedagógiai kabinet mellett az Egyetemi pedagógiai szeminárium (a mai Tanárképző Intézet elődjének ezt tekintjük), ahol már fel van tüntetve, hogy minden egyetemi hallgató előtt nyitva áll, azaz szabadon eldönthetik, hogy teljesítik-e vagy nem, a konkrét iskolai tanítási gyakorlat viszont itt sem jelenik meg.

1940. október 24-én a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem visszatér Szegedről. 1944-ben nevét Kolozsvári Magyar Tudományegyetemre változtatják, majd rövid időn belül működését megszüntetik. 1945-ben visszatér Kolozsvárra az addig Nagyszebenben működő román egyetem, amely a későbbiekben a Victor Babeș nevet fogja viselni, ugyanebben az évben a magyar tanítási nyelvű Tudományegyetem felveszi a Kolozsvári Bolyai Tudományegyetem nevet. 1959. februárjában a diákszövetség országos értekezletén felvetődik a kolozsvári egyetemek egyesítésének kérdése, ahol Gheorghe-Gheorgiu Dej pártfőtitkár beszédében utal Lenin, a különböző nemzetiségű diákok egy iskolába való tömörítésére vonatkozó megállapítására. 1959 júniusában a kolozsvári román tanítási nyelvű Babeș és a magyar tanítási nyelvű Bolyai

Tudományegyetem egyesítésének, illetőleg erőszakos egybeolvasztásának tényét hivatalosan is bejelentik, s megalakul a ma is működő, előbb csak kétnyelvű (román-magyar), majd 1997-től multikulturális és többnyelvű (román, magyar, német) Babeş-Bolyai Tudományegyetem. A Tanárképző Intézet 1919-től különböző elnevezések alatt (pl. Egyetemi pedagógiai szeminárium – 1933-1943, Pedagógiai szeminárium 1943-1956, Pedagógiai Intézet - 1965-1970) megszakítások nélkül működött. 1944-ből, amikor az egyetem egy rövid időre megint magyar tannyelvű lett, a következő szövegre bukkantunk, ami az 1944-es évben kiadott Tájékoztatóban jelent meg, ahol a tanár szakos diákokra vonatkozó szabályokat közölték: „Tudnivalók a kolozsvári magyar királyi középiskolai Tanárképző Intézet tagjai számára. Az XXVII. tc. 4. § értelmében középiskolai tanári képesítést csak az nyerhet, aki igazolja, hogy egyetemi tanulmányai során a középiskolai Tanárképző Intézet tagja volt, ez idő alatt...a kijelölt egyetemi,előadásokon és gyakorlatokon eredményesen részt vett és egyetemi tanulmányainak elvégzése után *egy évet a Tanárképző Intézet elnöksége által kijelölt középiskolában tanítási gyakorlattal töltött el.*” (*A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Tájékoztatója*, 1944, 34.) Tehát a tanárképzés napjainkban is működő *párhuzamos* képzésének alapelve 1944-ben fogant meg, amikor is elrendelték, hogy minden egyetemi hallgató, saját belátása alapján veheti fel a Tanárképző Intézet kurzusait, és kaphatja meg a tanári oklevelet.

Egy a Tanárképző Intézet vezetője által írt beszámoló szerint, 1993-94-es tanévtől a Pedagógiai szeminárium új formát öltött, új rendszerben és szabály alapján működött (*Az 5398/11.02.1994 sz. Miniszteri rendelet*), amely megfelel a pszichológiai, pedagógiai, módszertani és gyakorlati képzés legmodernebb követelményeinek. 1994-től a Pedagógiai szeminárium új státusszal és Tanárképző Intézet (Departament pentru pregătirea cadrelor didactice) elnevezéssel indult, bizonyos mértékben önállósulva, de a Pszichológia és Neveléstudományok karhoz tartozva. Az 1994-ös szabályzat szerint (*84/1994 sz. Tanügyi Törvény*) a következő követelményeket állítják a diákok elé:

1. A felvétel a Tanárképző Intézetbe egy előzetes interjú alapján történjen, megelőzve ezzel az olyan személyek kizárását, akik fizikai vagy pszichikai szempontból nem felelnek meg a tanári pálya követelményeinek²⁷,

²⁷ Ennek a javaslatnak semmiféle gyakorlati alkalmazására nem került sor

2. Azok a diákok, akik a tanári pályát választják, kötelesek minden olyan tárgyat teljesíteni, amit a Tanárképző Intézet előír, mely egységesen kötelező minden szak számára,
3. A pedagógiai gyakorlat 10-12 diákból álló csoportokkal történjen a gyakorlóiskolákban. A tanítási gyakorlat három típusú tevékenységből tevődik össze: 1. az iskola egészét megismerő tevékenység, 2. megfigyelésen alapuló, hospitáló jellegű tevékenység, 3. konkrét tanítási gyakorlatok iskolában és iskolán kívül.²⁸

Az alábbi két táblázat az 1993-1994, és 1996-1997-es tanévben érvényes tanterveket mutatja be.

8.2. Táblázat. 1994-es tanárképzési program

Tantárgy	Évfolyam		Óraszám	
	1. félév	2. félév	Előadás	Szem.
1. Logika	I	-	2	-
2. Iskolapszichológia	-	I	2	1
3. Pedagógia	II	II	2	1
4. Nevelésszociológia	III	-	1	2
5. Szakmódszertan	III	-	2	1
6. Tanítási gyakorlat	-	III	Het 4 óra	

8.3. Táblázat. Az 1997-es tanárképzési program

Tantárgy	Évfolyam		Óraszám	
	1. félév	2. félév	Előadás	Szem.
1. Iskolapszichológia	-	I	2	1
2. Pedagógia	II	II	2	1
3. Szakmódszertan	III	-	2	-
4. Tanítási gyakorlat	-	III	Het 4 óra	

1997-től a Logika és Nevelésszociológia tárgyakat kiiktatják a tanrendből, valamint 1994-es szabályzatban feltüntetett felvételi interjú is elmaradt, pontosabban nem is ültették gyakorlatba soha. Ezekből az adatokból azt következtethetjük, hogy a

²⁸ (84/1994 sz. Tanügyi Törvény, a fordítás tőlem származik).

konkrét tanítási gyakorlatig semmilyen gyakorlati tevékenységen nem vettek részt a tanár szakos hallgatók.

Noha, bizonyos értelemben, a kolozsvári tanárképzés múltját tekintve, az adatok szempontjából az áttekintést nem nevezhetjük teljes értékűnek, ebben a fejezetben egy átfogó képet kaphatunk arról, hogy az évek folyamán a kolozsvári Tudományegyetem tanárképzésének történetében mit tartottak fontosnak, mikor, hogyan és milyen formában foglalkoztak a tanárjelöltek tanári képességeinek fejlesztésével. Észrevehettük, hogy már a tanárképzés történetének kezdetén nagy hangsúlyt fektettek a tanárok képzésére. Az időközben beállt változások magyarázhatóak a kor adottságaival, lehetőségekkel, célokkal és a politikai helyzettel.

8.2. A romániai magyar tanárképzés szerkezete, felépítése, tartalma, működése, a tanterv elemzése

Az 1989-es politikai eseményekkel a romániai oktatásban nagy fordulat következett be. A tanügy igyekezett minél hamarabb lerázni magáról a régi rendszer okozta merevségeket. Komolyabb reformújításokkal 1998-tól találkozunk, amikor kiternek a felsőoktatás reformjára is. Látványosabb változás a tanítóképzésben következett be, ugyanis az 1999/2000 tanévtől a tanítóképzést főiskolai szintre emelték. A tanárképzésre vonatkozóan nem történtek komoly reformváltoztatások. A hazai szakirodalomban a tanárképzés problémája igen kényes témaként határozható meg, nem, vagy nem szívesen értekeznek róla, csak néhány megjegyzés erejéig: "... nálunk a tudósképzés még mindig nem vált el a tanárképzéstől. 1990 óta minden évben megismétlődik az, hogy a tanári állások elfoglalására kiírt versenyvizsgán általában a jelöltek egy negyede kap átmenő jegyet. Hozzá kell fűznünk, hogy a jelöltek 80% abban az évben végzett friss diplomás." (Murvai 1999. 183.) Az erdélyi tanárképzésre a *párhuzamos* és a *követő* képzési forma jellemző a kezdetektől, ami azt is jelenti, hogy a tanárok képzése a tudósképzéssel együtt történik.

Az erdélyi pedagógusképzés gondjai részben összefonódnak a román felsőoktatás jelenlegi, átmeneti helyzetével, részben speciálisan a kisebbség helyzetéből fakadnak. A meglévő, nagy hagyományú, jelentős szellemi tartalékokkal rendelkező egyetem strukturális színvonalának helyreállítása helyett, bizonyos tekintetben a helyzet még

válságosabb lett. Mindmáig nem történtek számottevő innovatív jellegű, hatékonyságnövelő reformintézkedések a tanárképzés területén. Az 8.4. táblázatban összehasonlító jelleggel tüntettük fel képzésre fordított óraszámot, úgy az elméleti, mint a gyakorlati képzés arányában.

8.4. Táblázat A képzési területek arányai

<i>Képzési területek</i>	1872 - 1919	1920 - 1945	1986 - 1994	1994 - 1997	2001
<i>A pszichológiai és pedagógiai tárgyak oktatására fordított képzési idő</i>	644 óra	576 óra	196 óra	154 óra	156 óra
<i>Gyakorlati képzés órászáma</i>	252 óra	-	56 óra	56 óra	6 óra
<i>A szaktudományos és pedagógiai tárgyak százalékos aránya a képzésben</i>	72%-28%	100%-0%	72%-28%	64%-36%	97%-3%

A képzés optimális működését akadályozó másik probléma, hogy, mivel az egyetemek autonómiát kaptak, fenn áll az a sajátos helyzet, hogy a gazdasági önállóság révén az egyetem egyre több államilag támogatott helyet (ugyanis az egyetem a diákok száma után kap támogatást, pénzt az államtól), illetve önköltséges helyet hirdet meg. Létrejön így a "futószalagos" tanárképzés. A hiba nem is az, hogy sok hallgató kap tanári oklevelet, noha az is, hiszen nincsen szükség annyi tanárra, de a lényegi probléma az, hogy ekkora létszám mellett nincs lehetőség az alapos, minőségi képzésre. A nagy létszám eleve nem teszi lehetővé a személyesség, a spontaneitás érvényesülését, (ezért például a dán és az angol főiskolákon tudatosan korlátozzák a felvételt), illetve azoknak a képességeknek és készségeknek a fejlesztését, amelyek fontosak a tanári pálya szempontjából.

A nagy mértékű expanzió jelenségének megoldásához sokan a szelekció elvének érvényesítését tartják a legjobb megoldásnak. A szelekció alkalmazása viszont a jelen körülmények között szintén problematikus. A probléma ugyanis az, hogy mikor szelektáljunk? A tanulmányok elején nem lehet, mert, a tanulmányok elején a hallgató még nem tudja mire vállalkozik, mit fed a tanári pálya. Képzés közben gyakorlati szempontból sem megvalósítható, ugyanis a tanárjelöltek a harmadik évfolyamig csak írásbeli vizsgát tesznek, és egy írásbeli vizsgadolgozat alapján nem lehet eldönteni

valakiről, hogy jó vagy rossz tanár lesz. A tanítási gyakorlatok esetében pedig az a probléma, hogy a kevés óraszám nem teszi lehetővé a tanári képességek, készségek kialakítását és gyakorlását.

Romániában, a jelenlegi helyzetben, a tanárképzést célzó reformintézkedések kérésére következtében nem javul a tanárok erkölcsi és anyagi megbecsülése, sem a pálya szociális tekintélye. Ahhoz, hogy a pedagógusok munkáján, az intézményes oktatás minőségén javíthassunk, hogy a tanári pálya társadalmi presztízisének, illetve szociális rangjának megszilárdítását elérhessük, a tanárképzés szinte folyamatos optimalizációjára lenne szükség. Ugyanis, ha egy pályának alacsony tekintélye van, ha elégtelen szociális, morális és anyagi megbecsülés övezi, akkor a pálya nem vonzó pálya, következésképpen a legkiválóbb, a legtehetségesebb fiatalok nem arra a pályára aspirálnak, nem azt a pályát választják. Ennek a helyzetnek közvetlen következménye az úgynevezett kontraszelekció. A kontraszelekció pedig rendszerint minőségi hanyatláshoz vezet (Fodor 2000).

Reményként tűnt fel a képzés minőségi javítását tekintve egy 2002-es *Javaslat*, amit Emil Păun, a CNFP (Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar – A Pedagógusok Képzésének Nemzeti Központja) vezetője fogalmazott meg. A javaslat szerint a tanárok alapképzésében a következőket kell figyelembe venni:

- az elméleti és gyakorlati stúdiumok aránya: 33,3% elmélet és 66,7% gyakorlat legyen,
- a pedagógiai alapképzés bővüljön, több területet felölelve,
- a képzés egy olyan pedagógiai projekttel záródjon, amit a hallgató az elméleti és gyakorlati tanulmányok alatt és alapján készít el.

E javaslat szerint a tanterv a következőképpen alakult:

85. T ábrázat. 2002/2003-as tanév tanterve

Kötelező tanegységek	Évfolyam		Óraszám	
Tantárgy	1. félév	2. félév	Előadás	Szem.
1. Iskolapszichológia		I	2	2
2. Bevezetés a pedagógiába +	II		2	1
Tantervmélet				
3. Oktatáselmélet +		II	2	1
Értékeléselmélet				
4. Szakmódszertan	III		2	1

5. Tanítási gyakorlat	IV		Heti 4 óra	
Választható tanegységek*	Évfolyam		Óraszám	
Tantárgy	1. félév	2. félév	Előadás	Szem.
1. Pszichológiai-pedagógiai tanegységcsomag <ul style="list-style-type: none"> • Pályaválasztás és tanácsadás • Tehetséges gyerekek nevelése • Különleges bánásmódot igénylő gyerekek nevelése • Pedagógiai kommunikáció 		III	1	2
2. Szociálpedagógiai tanegységcsomag <ul style="list-style-type: none"> • Oktatásmenedzsment • Nevelésszociológia • Pedagógiai antropológia • Multikulturális nevelés • Számítógépes technikai eszközök használata az oktatásban 	IV		1	2

*A választható tárgyakból kötelező módon kell választani a hallgatónak III. év 2. félévében az első csomagból, illetve IV. év 1. félévében a második csomagból egy-egy tanegységet.

Ha figyelembe vesszük, hogy a fenti tanterv, milyen változásokat és újításokat hozott, azt mondhatjuk, hogy egy tantárgy esetében növelte az órák számát (Iskolapszichológia, heti 1 szeminárium helyett heti 2 szeminárium); az addig egy éves Pedagógia tantárgyat felosztva két félévesre (Bevezetés a pedagógiába+Tantervemlélet, Nevelésemlelélet+Értékelésemlelélet); bevezettek két választható tanegység csomagot, melyekből a hallgatónak harmad és negyedéven kötelezően választania kell egy-egy tantárgyat.

A *Bolognai Nyilatkozat* fordulópontot hozott a romániai felsőoktatás történetében. Ennek értelmében a 2005/2006-os tanév kezdetével, a romániai felsőoktatási rendszer jelentős mértékben megváltozik. Ennek a változásnak a háttérét a *2004. június 24-én kiadott 288. sz. Törvény* biztosítja, amely az egyetemi oktatás megszervezésére vonatkozik, továbbá a 2005. február 10-én kiadott 88. sz. Kormányhatározat. A „legdrasztikusabb” változás, ami a Bolognai folyamat hatására következett be, a képzési idő meghosszabbítására vonatkozik. A teljes képzési idő ugyanis öt évre hosszabbodott. A 3+2 bolognai képzési rendszerrel párhuzamosan folyik a tanárképzés is. Tartalmi újításokkal nem találkozunk. Ha megnézzük (l. 8.6. táblázat) a bolognai, 3 éves, tanári alapképzés tantervét, azt kell mondanunk, hogy lényegi változtatás nem történt. Tanegységek ugyanazok maradtak, megnövelték egyes tárgyaknak az

óraszámait, de a képzés logikája ugyanaz maradt. Ugyanaz a tanterv, nagyobb órásszámmal. Újdonságnak számít, hogy beiktattak még a tanulmányok végére egy portfóliót, aminek az lenne a célja, hogy összefoglalja a hallgató 3 éves tanulmányait, és bizonyítsa pszichológiai, pedagógiai, módszertani és gyakorlati felkészültségét. Ez azért is újítás, mert eddig nem volt rá példa a romániai tanárképzés történetében, hogy a tanári képesítést valamilyen záró jellegű kitételhez kössék. (Szemben a magyarországi gyakorlattal, ahol a pedagógiai-pszichológiai szigorlat a tanulmányok végén már hagyomány).

8.6. Táblázat. A Bolognai nyilatkozat szerinti kétszintű tanárképzési program a 2005/2006-os tanévtől

I. Modul (30 kredit): 3 éves alapképzés

Sr	Tanegységek	Heti óraszám
1	Neveléslélektan (1.félév)	2+2
2	Bevezetés a pedagógiába + Tantervmélet (2.félév)	2+2
3	Oktatáselmélet + Értékeléselemélet (3.félév)	2+2
4	Szaktanok (4. félév)	2+2
5	Választható tanegység (5.félév)	1+2
6	Tanítási gyakorlat (5,6.félév)	3
7	Portfólió (6.félév)	1
Összesen		364

II. Modul (30 kredit): 2 éves mesterfokú képzéssel párhuzamosan végezhető

Sr.	Tanegységek	Heti órásszám
1	Műveltségi területek didaktikája (1. félév)	2+2
2	Tanulásszervezés (2. félév)	2+2
3	Nevelési és pályaeorientáció (3. félév)	2+2
4	Számítógépes alkalmazások az oktatásban (1. félév)	1+2
5	Választható tanegység I. (2. félév)	2+1
6	Választható tanegység II. (3. félév)	2+1
7	Végző értékelés – Dolgozat (3. félév) Iskolai gyakorlat (42 óra)-(azoknak a hallgatóknak, akik az I. modul megszerzése után nem tanítottak)	3
Összesen		336

Ezek a változások mindenképpen hatékonyak, de nem elegendők. Igazi változás akkor következne be, ha a képzés teljes mértékben átszerveződne, koncepciójában változna meg. Ahogyan az egész felsőoktatási rendszer, úgy a tanárképzés is kétszintű lett, azaz a második szintű 2 éves mesteri képzés a középiskolai gyakorlatra készít fel.

A három éves alapképzés sikeres elvégzése esetén a tanári pálya gyakorolható gimnáziumi szinten, a mesteri fokozat elvégzése jogosít középiskolában való oktatásra. Ennek tisztázása sem egyértelmű, hiszen két év alatt több ízben is történtek javaslatok a tanárok iskolafokra való képesítésére vonatkozóan. (I. Oktatási és Kutatási Minisztérium 288/2004, 78/2005.06, 78/2005.11 számú rendeleteit). Jelenleg, 346/2005.11.29 számú törvénymódosítás értelmében azok a hallgatók, akik felsőoktatási tanulmányukat befejezték, mesteri oklevéllel vagy anélkül, elhelyezkedhetnek az óvodai-, és a közoktatás kötelező szakaszában, feltételt képez a Tanárképző Intézet által meghirdetett program révén szerzett min. 30 kredit (I. Modul). Azok a hallgatók, akik mesterfokú oklevéllel rendelkeznek, elhelyezkedhetnek a középiskolai és felsőoktatási szakaszban, azzal a feltétellel, hogy rendelkezzenek min. 60 kredittel, amit a Tanárképző Intézet fentebb bemutatott programjában (II.Modul) meghirdetett tárgyak teljesítésével szerezhetnek meg.

A következőkben az erdélyi tanárképzés problémáinak megoldására egy kutatás kapcsán megfogalmazódott javaslatainkat mutatjuk be:

- Egy részletesen kidolgozott tanterv, mely tartalmazza a képesítési követelményeket, a képzés céljának megfogalmazását (napjaink általános és középiskoláinak milyen tanárra van szüksége?), tantárgyak analitikus terveit is, valamint a szttenderdek, kompetenciák kidolgozását és pontosítását,
- A tanárképzés különböző tanegységeinek (pszichológia, pedagógia, módszertan) logikus arányú megszervezése, integrált tanegységek bevezetésével, (pl. pszichológia és pedagógia, pedagógia és gyógypedagógia, módszertan és tanítási gyakorlat integrációja).
- Az elméleti és gyakorlati stúdiumok arányos eloszlása, úgy a szaktudományos-, mint a tanárképzés területén.
- A tanárjelöltek személyiségét fejlesztő tevékenységek beiktatása, pl. önismereti tevékenységek, kommunikációs és előadói képességet fejlesztő tevékenységek/tréningek, drámapedagógiai foglalkozások, mikrotanítás stb. (Birta, Fóris 2003).

Romániában a pedagógusok értékelésének, a pedagógusi *szttenderdek*, kompetencialisták kidolgozásának érdekében a Nevelésügyi és Kutatási Minisztérium Tanárképzésért felelős Nemzeti Tanácsa 2001-2002 folyamán munkacsoportot hozott

létre a tanári sztemderdek kidolgozása érdekében. A mőhelymunkában résztvevők *őt alapelveit* fogalmaztak meg a tanári sztemderdekkel kapcsolatban. Ezek a következők:

1. A pedagógus nagyon jól ismeri szakterületét és a tantárgydidaktikát.
 - Uralja a szakjának megfelelő, illetve a tantárgy-didaktikai ismereteket;
 - Képes logikusan feldolgozni és a tanulók számára hozzáférhetővé tenni a tantárgyi ismereteket, ugyanakkor képes kialakítani a tanulóknban a tantárgy tanulásához szükséges képességeket figyelembe véve a tanulók életkori és egyéni sajátosságait.
2. A pedagógus ismeri a tanulókat és segíti fejlődésüket.
 - A pedagógus megfelelő eszközök segítségével megismeri a tanulók személyiségét, feltárja szociális helyzetüket, érdeklődésüket, segíti őket, hogy autonóm, önfejlesztő magatartást tanúsítsanak.
3. A pedagógus aktív tagja a közösségnek, amelyben él.
 - Együttműködik az iskolai közösség minden tagjával;
 - Hatékonyan vonja be a családot a nevelési folyamatba;
 - Ismeri és felhasználja a közösség emberi és anyagi erőforrásait;
 - Bevonja a nevelési folyamatba a döntést hozó és a befolyásoló szerveket (polgármesteri hivatal, rendőrség, egyház, stb.)
 - A gyermekeket bevonja közösségi munkákba (pl. környezetvédelem, humanitárius akciók, stb.)
 - Integrálja a kisebbségeket, elfogadja a máságot;
 - Beleszól a közösségi problémák megoldásába morális magatartást tanúsítva.
4. A pedagógust reflexív attitűd jellemzi.
 - A pedagógus tudatosan értékeli, szabályozza munkáját, tanul a saját és mások tapasztalatából.
 - Állandó jelleggel fejleszti önmagát.
5. Értékrendszere összhangban van a nevelési ideállal.
 - Esélyegyenlőséget biztosít minden gyermeknek;
 - A bizalom, a kölcsönös tisztelet és a pozitív gondolkodás jegyében fejleszti a kommunikációt, az együttműködést és a versenyszellemet a gyermekcsoportban;
 - Demokratikus eszméket és értékeket vall magáénak;

- Hozzájárul a gyermek és a közösség életének minőségi javításához;
- A gyermekekkel való kapcsolatában a pedagógus magas szintű emberi, szakmai és etikai tulajdonságokról tesz tanúságot (Szabó 2006).

Továbbiakban az Oktatási Minisztérium legújabb javaslataiból szelektálva mutatunk be néhány pontot a pedagógusképzés és –továbbképzés megújítására vonatkozóan (Education Policy Note – Raportul B.M. nr. 24353-18.06.2002. – selecție de articole privind formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în România) (Iucu 2005, idézi Szabó 2006).

- A pedagógusképzés nagy hiányossága, hogy nem készíti fel a pedagógusokat a Nemzeti Tanterv által megkövetelt tartalom tanítására és képességek kialakítására. A egyetemek autonómiát élveznek az előadások tartalmának összeállításánál, a programok kidolgozásánál, de ez nincs összhangban a pedagógusokkal szemben támasztott igényekkel. Ugyancsak háttérbe szorul a transzdiszciplináris ismeretek közvetítése, melyek tanítását a Nemzeti Alaptanterv megköveteli. A tartalom összeállításakor egyeztetni kellene az állam, az iskola, a tanárok és az egyetemi tanárképző intézmények között.
- A pedagógusképzés akkor lesz sikeres, ha a pedagógusképzés során az egyetemek figyelembe veszik a jövődöbeli pedagógusok igényeit.
- A pedagógusképzés reformja magába kellene foglalja az alábbiakat:
 - Képességhelmérő vizsga alapján megválogatni a pedagógusképzésben résztvevő hallgatókat, ezáltal biztosítani, hogy a végzősök rendelkezzenek a jó pedagógusra jellemző képességekkel.
 - A pedagógusképzés tartalmát összhangba hozni a Nemzeti Alaptanterv elvárásaival, hogy az iskolák biztosak legyenek abban, amit a kezdő pedagógus tud.
 - Megnövelni a pedagógiai gyakorlat időtartamát, hogy a pedagógus-hallgató szembesülhessen az osztályban jelentkező problémahelyzetekkel.
 - Egységesíteni a pedagógusképzést a tanulmányok befejezését követő két éves gyakorló idővel, s az értékelés történjen egy közös, azonos követelményeket támasztó portfólió alapján.

- Szorosabb kapcsolat kialakítása a pedagógusképzés – gyakorló idő – pedagógus-továbbképzés között.
- Szoros kapcsolat kialakítása az egyetemek és iskolák között, mely elősegítené az empirikus kutatások megvalósítását és a gyakorlati munka hatékonyságának növelését.
- A jelenlegi rendszerben az egyetemek határozzák meg a véglegesítő, a II. és I. fokozat elnyeréséért lebonyolított vizsgák tartalmát. Ez a tartalom konzervatív, az elméleti tantárgyakat veszi alapul. Sok tanár szükségesnek tartja a változtatást, a fejlődést.
- A továbbképzési programok figyelembe kellene, hogy vegyék az iskolák és a tanárok szükségleteit is. A továbbképzések központi (minisztériumi, tanfelügyelőségi) és helyi (iskolai) forrásokból legyenek támogatva. A továbbképzési programok piaca legyen nyitott a civil szervezetek, egyesületek felé is, ezáltal az iskola és a pedagógus saját igényeinek megfelelő továbbképzési programok közül választhat.
- Külön figyelmet kell fordítani a szakképzetlen tanárookra. Megfelelő szakmai segítséggel, továbbképzésekkel és sikeres munka esetén hosszabb időtartamú szerződések megkötésével növelni lehetne hatékonyságukat, a szakma iránti elkötelezettségüket.
- Külön kell foglalkozni az oktatási intézmények vezetőinek képzésével. A vezetők nemcsak az oktatási reformokkal kell, hogy tisztában legyenek, de eredményesen kell motiválniuk az intézmény pedagógusait és intézményükben közösséget kell formálniuk.

Sajnos részletes kompetencia-leírások a romániai tanárképzésre még nem születtek, csak alapelvek és irányadó javaslatok, amelyek a gyakorlatba ültetésre várnak.

Összességként azt mondhatjuk, hogy a jelenlegi helyzetben a romániai magyar tanárképzés átmeneti helyzetben van, hiszen a bolognai folyamat hozta változások kapcsán sem tisztázódtak még a végleges képzési keretek, a kimeneti követelmények. A Bolognai folyamat hozta változások nem hozták a hozzájuk fűzött reményeket. A képzés alapkonceptiója azonos maradt, a képzési rendszerben nem kapnak helyet a

személyiségfejlesztő stúdiumok, és a gyakorlatnak sem tulajdonítanak fontosabb szerepet. A továbbiakban ezekből a megállapításokból kiindulva terveztük meg a kutatás kérdőíves helyzetfelmérő és empirikus részét.

9. Adatok tanárszakos hallgatók, gyakorló tanárok és egyetemi oktatók közvéleményéről az erdélyi tanárképzés vonatkozásában

9.1. A kutatás tárgya és célkitűzései

A szakmai elismerés és továbbjutás ma már elképzelhetetlen a folyamatos továbbképzés, önfejlesztés, állandó felkészültség, naprakész állapot nélkül. Ahhoz, hogy valaki meg tudja állni a helyét, akármilyen szakterületről legyen is szó, érvényes ez a pedagógia, a neveléstudomány területén is, csak úgy képes érvényesülni, és hatékonyan végezni munkáját, ha állandóan továbbképzzi, fejleszti önmagát. A paradigmaváltások korát éljük. Ha csak egy pillanatra is végiggondoljuk, hová fejlődött a neveléstudomány az utolsó évszázad alatt, megállapíthatjuk, hogy olyan szemléletváltások következtek be, a neveléstudomány olyan más társtudományokkal (pszichológia, gyógypedagógia, szociológia stb.), azok eredményeit felhasználva, dolgozik együtt – elég, ha csak az inkluzív oktatást vagy a konstruktív pedagógia eredményeit említjük meg –, amelyek gyökeresen megváltoztatták az eddigi felfogásokat, hiteket a pedagógia elméletére és gyakorlatára vonatkozóan egyaránt. A tudományok elképzelhetetlen iramban fejlődnek, lépést tartani csakis úgy lehet, ha folyamatosan figyelemmel kísérjük fejlődését.

A tanárok képzésében a szemléletváltás még inkább szembeugró, hisz azoknak a tanároknak a képzése, felkészítése, akik a jövő nemzedék nevelésére hivatottak, még jobban kell alkalmazkodnia a neveléstudományban bekövetkezett szemléletváltáshoz. A jelen kutatás tárgya a tanárképzés fejlesztése, hatékonyságának növelése egy alternatív képzési modell kidolgozásával és alkalmazásával, illetve olyan, a kutatás adatai alapján megfogalmazott, javaslatokkal, melyek felhasználhatóak az erdélyi tanárképzés korszerűsítésének érdekében.

A kutatás célja a következőkben fogalmazható meg:

- Rávilágítani a pedagógiai *elméleti* és *gyakorlati* képzés közötti divergencia hátrányaira a tanárok szakmai felkészítésében.
- Összehasonlítóan megvizsgálni a pszichológiai és pedagógiai, szak módszertani tárgyak tanításának helyét a tantervben, valamint a tanításra szánt időtartamokat.

- Feltárni a szakmai-, és a pszichológiai és pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés összekapcsolásának lehetőségeit.
- Feltárni a jövőendő tanárok, egyetemi oktatók, gyakorló tanárok véleményét a tanárképzés hatékonyságával, működésével valamint hatékonyságával kapcsolatban.
- A gyűjtött, feldolgozott és értelmezett adatok alapján meghatározni azokat az adaptálható és alkalmazható elemeket, amelyek által pótolhatók a fennálló hiányosságok a romániai magyar tanárképzésben.
- Az eredmények és következtetések alapján javaslatokat megfogalmazni az adaptálható, a szakmai kompetencia növelését szolgáló pedagógiai ismereteknek tantervi alkalmazására vonatkozóan.

Hipotézisek

Általános hipotézis

A végzős tanár szakos hallgatók valamint a kezdő pedagógusok bírálják a tanárképzés elméletorientáltságát, úgy érzik, hogy a képzés során nem készítették fel őket a tanári szereppel való azonosulásra. A hagyományos képzési feltételek között nincs lehetőség a tanári képességek kialakítására, a tanári munkára való felkészülésre. Ennek értelmében:

Specifikus hipotézisek

1. A végzős tanár szakos hallgatók és a gyakorló tanárok szerint a hagyományos tanárképzési forma, ahol a pszichológiai, pedagógiai, módszertani és gyakorlati tanulmányok egymást követve, elsősorban elméleti, majd gyakorlati jellegű tevékenységek formájában épülnek egymásra, nem ad lehetőséget a tanári kompetenciák kifejlesztésére, kifejlődésére.
2. A végzős tanár szakos hallgatók és a gyakorló tanárok alacsonyra értékelik az elméleti pedagógiai ismeretek jelentőségét a képzésben.
3. Az elméleti és gyakorlati tevékenységek párhuzamos megszervezése, mint képzési alternatíva, a hallgatók és tanárok szerint, lehetőséget ad az elméletben elsajátítottak gyakorlatban való alkalmazására, és a visszacsatolás lehetőségére.

4. A gyakorló tanárok és tanárjelölt hallgatók valamint az egyetemi oktatók nézetei, véleményei között nincs lényeges eltérés a fenti hipotézisek mentén.

A minta

A minta magában foglal 78 olyan gyakorló tanárt, akik minimum két éves gyakorlattal rendelkeznek, és a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen szerezték meg oklevelüket. A pedagógusok az ország különböző városaiban, településein, különböző iskolákban, különböző szaktárgyakat oktató tanárok (l. 7. Melléklet). Továbbá 127 különböző szakos végzős tanárjelöltet, akik BBTE-n végzik tanulmányaikat, valamint 15 egyetemi oktatót (l. 9.1. Táblázat).

A felmérés módszerei

- Kérdőíves felmérés – adatgyűjtés érdekében (végzős hallgatók – 1. Melléklet -, gyakorló pedagógusok -2. Melléklet, és egyetemi oktatók - 3. Melléklet - kikérdezése).
- Kérdőívek elemzése – statisztikai számításokkal (SPSS, Exel). Leíró statisztika alkalmazása, gyakoriság, átlag, korreláció számítás.

9.3. Az adatok értékelése , értelmezése

A végzős tanárjelöltek, gyakorló tanárok és egyetemi oktatók felmérésére három általunk kidolgozott kérdőívet használtunk. A kérdőívek (l. 1. Melléklet) két nagy területen belül kérnek adatokat. Tartalmaznak általános, tájékoztató jellegű kérdéseket, valamint az egyetemi képzésre és a mindennapi tanítási gyakorlatra vonatkozó kérdéseket. A kérdések között vannak zárt, illetve nyitott kérdések, melyekre a kérdezettnek írásban kellett válaszolnia. Ugyanakkor minden kérdésnél megvolt a lehetőség megjegyzések keretében, hogy a kérdezett szövegesen és bővebben is kifejtse véleményét. A hallgatóknak szóló kérdőív összesen 24, a gyakorló tanároké 17, az egyetemi oktatóké 16 kérdést tartalmaz.

A kérdőív adatait az EXEL és SPSS programok segítségével dolgoztuk fel.

A kérdőív első részében (I. I. a., I. b., I. c. kérdések) a mintákkal kapcsolatos általános, tájékoztató jellegű kérdéseket tettünk fel, ezeket az adatokat az 91. Táblázatban foglaltuk össze.

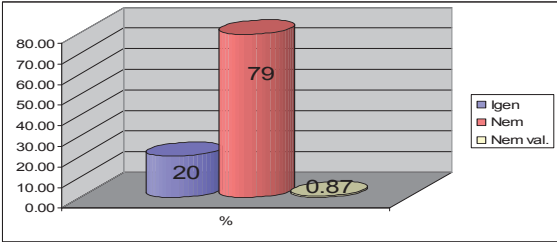
91. T áblázat. A minta eloszlása és jellemzői

NEM		ÁTLAG ÉLETKOR	BŐLCSESZ	REAL SZAKOK	MÁS	EGYÉB VÉGZETTSÉG	
férfi	nő	22,4 év	71.3%	16.6%	12.1%	VAN	NINCS
21%	78%					12%	87%
Összesen: 127, IV. éves egyetemi hallgató (feltétel: a tanári képesítés tanegységeinek teljesítése)							
NEM		ÁTLAG ÉLETKOR	Település szerint		Iskola típusa		Tanított évek száma (átlagérték)
férfi	nő	28 év	Városi iskola	Vidéki iskola	Általános iskola	Közép- iskola	6 év
31%	69%		64%	36%	43%	57%	
Összesen: 78 gyakorló tanár (feltétel: min. két éves tanítási gyakorlat)							
NEM		ÁTLAG ÉLETKOR	Szakterület			Tanított évek száma (átlagérték)	
férfi	nő	41 év	Pszichológia	Pedagógia	Szaktanórástervezés	9 év	
32%	68%		20%	13%	67%		
Összesen: 15 egyetemi oktató (feltétel: tanárképzésben való aktív oktatói részvétel)							

A kérdőív második részében pedig az egyetemi képzésre vonatkozó kérdések találhatóak. Mivel a két kérdőívben többnyire azonos kérdések vannak, az eredményeket párhuzamosan mutatjuk be. Kérdőíves felmérésünk kapcsán rengeteg adatot kaptunk, most csak a dolgozatunk szempontjából releváns eredményeket közöljük.

Az egyetemi hallgatók esetében kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulmányok elején, az egyetemre való beiratkozásnál a tanári pálya kedvéért jelentkeznek az egyetemre a hallgatók vagy sem. Az eredmények azt mutatják (9.1. ábra), hogy csak viszonylag kevés (20%) azon diákoknak a száma, akik, mondhatni, elhivatottságból választják a tanári pályát.

9.1.a bra. Elsősorban a tanári pálya kedvéért iratkoztál be egyetemre?(II.2 kérdés)



Ezzel szemben és elvárásainknak megfelelően, a hallgatók azt vallották, hogy a képzés során megváltozott a véleményük a tanári pályával kapcsolatban. Nem mindegy azonban, hogy ez a véleményváltozás pozitív vagy negatív. Az adott válaszok elemzése alapján meg tudtuk állapítani, hogy azok közül, akik megindokolták válaszukat, összesen 65 hallgatóból, 43-nak, pozitív irányban változott a véleménye. Ez az eredmény megcáfolná azt a megállapítást miszerint indokolt a pálya eleji szelekció (92. táblázat)

92. Táblázat. Ugyanúgy tekintesz a tanári pályára, mint első éves korodban?
Hogyan változott a szemléleted?

127-ből, 65 megindokolt válasz	6 IGEN (II.2. kérd.)	3 POZITIV	43 POZITIV
		3 NEGATIV	
	59 NEM (II.2. kérd.)	40 POZITIV	22 NEGATIV
		19 NEGATIV	

A tanárképzés másik örökzöldnek mondható területe az elmélet és gyakorlat aránya. Úgy a tanárjelölt hallgatók, mint a tanárok és egyetemi oktatók azonos módon, kis eltéréssel, egy átlagosnak mondható 40%-60% arányban határozzák meg az elmélet és gyakorlati képzés viszonyát a gyakorlati képzés javára. Ez az arány elfogadhatónak mondható, ha megnézzük az elméleti és gyakorlati képzés arányát azokban az országokban, ahol a tanárképzés hatékonyan működik.

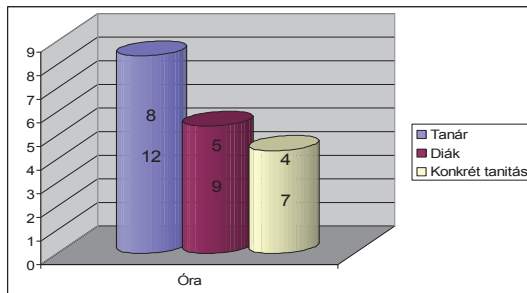
93. táblázat. Elméleti és gyakorlati képzés javasolt aránya
(I. II. 6., III.3. III.6. kérdések)

	ELMÉLET	GYAKORLAT
DIÁKOK	39%	61%
TANÁROK	44%	56%
EGYETEMI OKTATÓK	40%	60%

A fenti eredménnyel ellentétben, a valóságban a hallgatók még a jelenlegi tanterv által előírt gyakorlati órákat sem teljesítik (I. 9.4. táblázat). A 9.2. ábra bemutatja az ezzel a kérdéssel kapcsolatos válaszok átlagértékeit. Ezek az értékek arra engednek következtetni, hogy a jelenlegi hallgatók helyzete a gyakorlati képzés szempontjából

rosszabb, mint idősebb tanártársaiké volt. Ezzel a kérdéskörrel viszont bővebben foglalkoztunk a 8. fejezetben.

9.2. ábra. *Próbálj visszaemlékezni arra, hogy kb. hány órát látogatnál tanár és csoporttársad óráján, és hány órát tanítottál egyetemi éveid alatt! Töltsd ki a táblázatot!* (I. II. 8., III.5. kérdések- Az első sorban a végzős hallgatók, a másodikban a tanárok eredményeit láthatjuk)



94. Táblázat. Gyakorlati órák tantervi és valós számának átlagértékei.

Tanterv által előírt gyakorlat a 6. félévben	Felmérés adatai szerint
$14 \times 4 = 56$ óra	$8 + 5 + 4 = 17$ óra (végzős hallgatók) $12 + 9 + 7 = 28$ óra (tanárok egyetemi tanítási gyakorlata)

Nagyon érdekes viszont, hogy a diákok több mint fele (54%), tanítási gyakorlatát sikeresnek érzi. Ezzel szemben a tanárok sokkal bizonytalanabbak (9.5. Táblázat), ami arra enged következtetni, hogy nem érzik felkészültnek magukat a mindennapi tanítási helyzetek kezelésére.

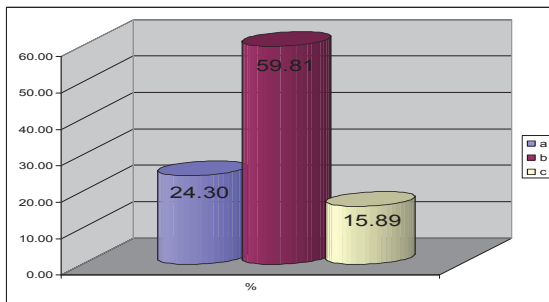
9.5. Táblázat. *A tanítási gyakorlat kapcsán tanított óráidat sikeresnek tartottad?* (I.II.13. kérdés) *Kifejtett tevékenységét általában sikeresnek tartja?* (I. II.1. kérdés)

HALLGATÓK		
IGEN	NEM	BIZONYTALAN
54%	6%	40%
TANÁROK		
42%	3%	54%

Az sem mindegy, hogy a gyakorlati képzés milyen formáját tartják megfelelőnek. A II. 10. kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy a gyakorlati képzésnek a kérdésben feltüntetett három formája közül (a. a képzést záró fázisként, amikor az elméleti tanulmányok után a tanárjelölt gyakorlatban is kipróbálhatja tudását, b. párhuzamosan az elméleti képzéssel, már a tanulmányok elejétől fogva, c. szakaszos formában, minden tanulmányozott tanár szakos tantárgy befejezése után) melyiket tartják a leghatékonyabbnak a képzés szempontjából. Egyértelműen a többség a párhuzamos formát választotta (93. ábra), amely esetében a gyakorlat már a képzés elején jelentkezne, és párhuzamosan végigkísérné az egész képzést. Ez mindhárom mintakategóriánkra érvényes.

93.ábra *A gyakorlati képzés melyik formáját tartanád a leghatékonyabbnak?(1.*

II. 10. kérdés)



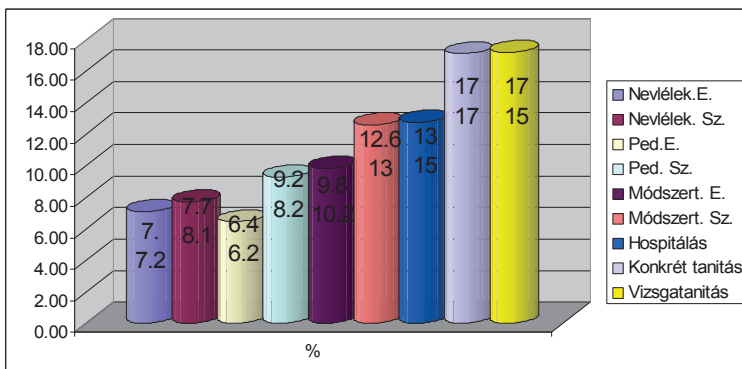
A diákok egyértelműen úgy gondolják, hogy az elméleti és gyakorlati képzés integrálható az egyetemen. Ötleteik között²⁹ a következő megoldásokat találjuk. „Jól felszerelt gyakorlóiskola (detektívtükör)”, „Már első évtől kellene tanítani és kevesebb óraszámban az elméletet is elsajátítani.”, „Jó lenne mindig mindent szemléltetni, amit elméletben tanulunk.”, „Minden elméleti részhez kapcsolódjon gyakorlat.”, „Talán a tanítóképző módszereiből kéne átvenni, ott elég jól felkészítik őket.”, „Kötelezővé, de érdekessé is tegyék az elméleti órákat, előadásokat, szemináriumokat.”, „Ha belátnák,

²⁹ Szemelvényeket a szöveges visszajelzésekből lásd még a 4. Mellékletben

hogy ebben az esetben (párhuzamos gyakorlati képzés) kivételesen az elmélet épül a gyakorlatra és nem fordítva, az elméletben valami használhatót is tanítanak, nem pedig csak közhelyszerű banalitásokat.” „A diákok évenként menjenek el az iskolákba és tanulmányozzák azokat a problémahelyzeteket, amit előadáson vagy szemináriumon halottak.” „Megvalósítható az elmélet és gyakorlat integrálása, ha a rendszer megfelelő módon ki lenne építve, és nem volna ekkora kavarodás a tanítási gyakorlatban.”

Az ezután következő kérdések már áttérnek konkrétan a képzésben tanulmányozott tárgyak hatékonyságára. A II. 4. kérdés esetében arra kérdezzük rá, hogy fontosnak tartják-e a képzés során tanulmányozott tantárgyakat. A válaszok alapján kiderült, hogy a többség, pontosabban 89,57% fontosnak tartja ezeket a tantárgyakat. A képzésben tanulmányozott tanegységek preferenciája egyértelműen a gyakorlat és a gyakorlati tevékenységek (pl. szeminárium) javára dőlt. Az előadások preferenciája alacsony a hallgatók körében („Néha az előadások unalmasak, így aztán nem is járok, nem járul hozzá semmihez.”- végzős idegen nyelv szakos hallgató). A legtöbb szavazatot tehát a konkrét *tanítási gyakorlat*, a legkevesebbet a *Pedagógia előadás* kapta. Ez az eredmény az egyetemi oktatók véleményére is igaz, érdekes volt viszont megfigyelni, hogy az egyetemi oktatók (vannak kivételek is) többsége saját szaktantárgyát tartotta a legfontosabbnak, és annak arányát tartotta kevésnek a képzés egészéhez viszonyítva. Ez az eredmény egy kissé elgondolkodtató, hiszen, ha az egyetemi oktatók is „szakbarbárok”, akkor ezt közvetíthetik a tanár szakos hallgatóknak rejtett tantervi síkon. Ez pedig, úgy véljük, egyáltalán nem tesz jó hatást a tanárjelöltek gondolkodásának alakulására.

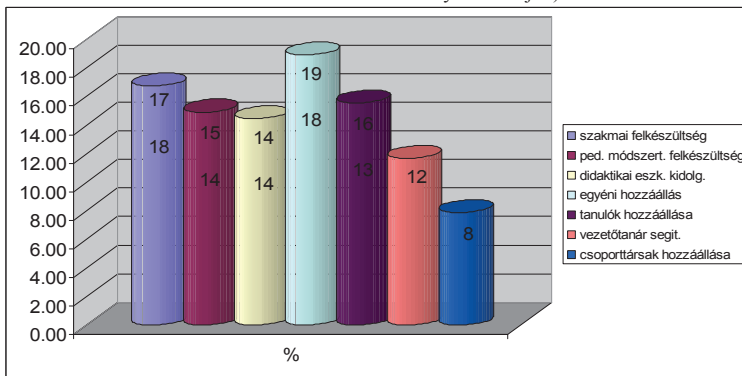
94. ábra. Tanegységek jelentősége a tanárképzésben (II.9., III.6. kérdések, Az első sorban a végzős hallgatók, a másodikban a tanárok eredményeit láthatjuk)



A pedagógiai elméleti képzés hatásának hasonló eredményeit kapta Kocsis (2003) Magyarországon végzett felmérésekkapcsán is a pedagógiai elméleti képzés kapta a legkisebb pontszámot. „...többen a pedagógiai-elméleti képzés értelmét is kétségbe vonták” (Kocsis 2003. 118.).

A tanárképzést, és bármilyen más képzési formát, csak akkor lehet hatékonyan megszervezni, ha tudjuk, hogy az adott tevékenységen belül melyek a siker feltételei. A felkínált hét tényezőt (9.5. ábra) a hallgatóknak rangsorolni kellett.

95. ábra . *Miben látod a siker okait? (Értékeld 1-től 7-ig fontossági sorrendben!, 1-legkevésbé fontos, 7-legfontosabb)* (1. II.14 kérdés, Az első sorban a végzős hallgatók, a másodikban a tanárok eredményeit láthatjuk)



Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók a legfontosabbnak az *egyéni hozzáállást* tartják, szorosan követi ezt a tényezőt százalékos arányban a *szakmai felkészültség*, harmadik helyen áll a *tanulók hozzáállása*. Negyedik helyen a *pedagógiai, módszertani felkészültség*, ötödik helyen a *didaktikai eszközök kidolgozottsága*, és furcsa módon az utolsó előtti helyen áll a *vezetőtanár segítsége*, majd végül a *csoporttársak hozzáállása*. A tanárok esetében a sorrend hasonló, kivételt képez a harmadik és negyedik pozíció, a tanárok ugyanis egyformán fontosabbnak tartják *pszichológiai pedagógiai felkészültséget* és a *didaktikai eszközök kidolgozottságát*, mint a *tanulók hozzáállását*, ami az ő esetükben az ötödik helyen áll.

Statisztikai eredményeink alapján a *pszichológiai pedagógiai felkészültség* kapcsolatban van úgy az egyéni hozzáállással, tényező melyet legfontosabbnak tartanak a tanárok és a hallgatók is, mint a tanulók hozzáállásával (9.6. Táblázat).

9.6. Táblázat. A tanítási siker okaink kapcsolatai

A tanítási siker feltételei	Egyéni hozzáállás	Tanulók hozzáállása
Pszichológiai és pedagógiai felkészültség	0,446**	0,273*
*A korreláció szignifikáns 0,05 szinten.		
**A korreláció szignifikáns 0,01 szinten		

De melyek konkrétan azok a képességek, melyek legfontosabbak a tanárok képzésében? A tanítás hatékonyságát ugyanis elsősorban a tanár képességei befolyásolják. A felmérés során a kérdezett diákok (21) és tanárok (34) kikérdezése kapcsán (összesen 55 tényező) terjedelmes listát kaptunk (14. Melléklet), mely tulajdonságokból most csak az első négyet, ötöt mutatjuk be (97. Táblázat). A kérdés nyitott, a diákok és tanárok szabadon odaírhatták, hogy milyen készségeket és képességeket és tulajdonságokat tartanak fontosnak. Ezeknél a kérdéseknél szembevetően hasonló eredményeket értünk el a tanároknál, diákoknál és egyetemi hallgatóknál is (9.7. Táblázat). A képességeket és tulajdonságokat előfordulásuk gyakorisága alapján állítottunk sorrendbe. Úgy tűnik a tanári szakmát már kipróbált, tapasztalt pedagógusok (gyakorló tanárok és egyetemi oktatók) fontosabbnak tartják a jó kommunikációt, mint a hallgatók, akiknek szintén fontos, de csak második helyen szerepel.

9.7. Táblázat. Tanári képességekre vonatkozó kérdések eredményei (II.18., III.12., kérdések)

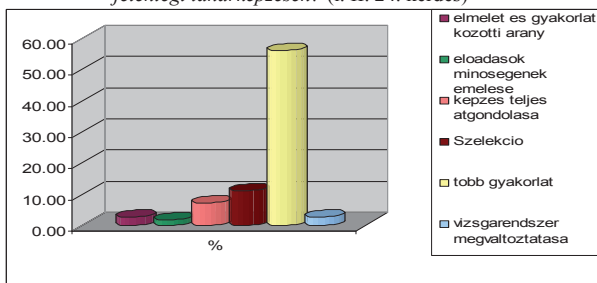
HALLGATÓK	TANÁROK	EGYETEMI OKTATÓK
<i>empátia</i>	<i>kommunikációs készség</i>	<i>kommunikációs készség</i>
<i>kommunikációs képességek</i>	<i>empátia</i>	<i>empátia</i>
<i>szakmai felkészültség</i>	<i>előadói képesség</i>	<i>önismeret</i>
<i>előadói képesség</i>	<i>kreativitás</i>	<i>kreativitás</i>

A kapott eredmények ilyenemű tulajdonsága egyértelműen az adatok hiteleségére enged következtetni, hiszen ezeket az adatokat alá tudjuk támasztani olyan

kutatók munkájával, mint Rogers (1986), Gordon, (1990) valamint Falus és mtsi. (1998), akik kutatásaik során a legfontosabb tanári alapképességek, alapvető személyiségvonások között az *empátiát*, valamint pedagógiai képességek között a *kommunikációs ügyességet* tüntetik fel.

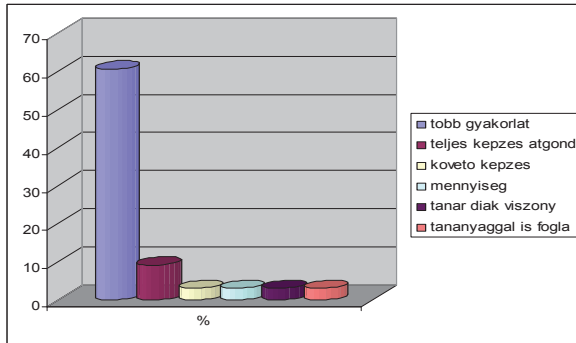
A fenti adatokkal egybecsengők azok a javaslatok, melyeket a hallgatók és a tanárok a képzés hatékonyságának emelése érdekében tettek. A II. 22. kérdésnél javaslatokat kértünk arra vonatkozóan, hogy milyen tantárgyakkal lehetne kiegészíteni a jelenlegi tanárképzést, ahhoz, hogy az hatékonyabb legyen. Összesen 28 tantárgyat javasoltak (8. Melléklet), de ezek közül a leggyakrabban a *Kommunikációs gyakorlatok* és a *Szaktudományok* jelentek meg, ezeket követi a *Személyiségfejlesztés*, *Gyermekpszichológia*, *Gyógynevelés*, *Konfliktuskezelés*, *Kreativitás fejlesztése*, *Differenciált tanítás*, *Logika*, *Filozófia*, *Didaktikai eszközök alkalmazása*, *Hatékony tanulási technikák*, *Didaktikai játékok*, *Fejlődéslélektan* stb.

9.6. ábra. Ha lehetőség lenne rá, hogy egy dolgon változtass, mit változtatnál a jelenlegi tanárképzésen? (I. II. 24. kérdés)



Végezetül arra voltunk kíváncsiak, hogy ha a hallgatóknak, tanároknak és egyetemi hallgatóknak lehetőségükben állna, hogy egy dolgon változtassanak a jelenlegi tanárképzésben, mi lenne az. Az eredmények egyértelműen mutatják (I. 9.6, 9.7. ábra), hogy legfontosabbnak a *több gyakorlat* bevezetését tartják úgy a tanárok, mint a hallgatók. Ezt követi a diákoknál a *szelekció*, a tanárok pedig a *teljes képzés átgondolását* javasolják. Az *elmélet és gyakorlat közötti viszony* és a *vizsgarendszer megváltoztatását* is fontosnak tartják stb.

9.7.bra. *Ha lehetősége lenne rá, hogy egy dolgon változtasson, mit változtatna a jelenlegi tanárképzésen? (I. III. 17. kérdés)*



Az egyetemi oktatók az alapvető szemléletet változtatnák meg, valamint a tanárképzés tartalmát, a személyiségjegyek fejlesztését tréningek segítségével, a szelekció jelentőségének emelését, a folyamatos tanítási gyakorlat bevezetését és infrastruktúra bővítést. Figyelemre méltó eredménynek találjuk, hogy a megkérdezett egyetemi oktatók 90% a tanárképzés problémái között (II. 3. kérdés) a tantervet, annak merevségét említi meg. A tanárképzés egységes követelményeire (III.14.) vonatkozó kérdésekre egyöntetűen igennel válaszoltak, szükségét érezve egyféle egységes szemléletnek, amely átláthatóvá tehetik az egész folyamatot, szilárdabb keretet biztosítva ezáltal a képzésnek.

9.4. Következtetések

Általános hipotézisünk beigazolódott, a kikérdezett tanár szakos hallgatók, gyakorló tanárok és egyetemi oktatók általános értelemben nincsenek megelégedve a jelenlegi tanárképzési rendszerrel, ebből kifolyólag hiányosnak érzik felkészültségüket, bírálják a képzés elméletorientáltságát, kudarcaik okát a hiányzó tanári képességeknek tulajdonítják, az egyetemi oktatók számára hiányoznak a kimeneti követelmények, az egységes kompetenciaelvárások, amelyekhez a képzés során igazodni tudnának.

- A pálya eleji szelekció nem indokolt ugyanis képzés közben megváltozik a tanári pályával szembeni attitűd.

- A gyakorlati képzéssel kapcsolatos hipotézisünk beigazolódott. Mindhárom célcsoport hangsúlyozottan kiemeli a hiányát a tanárképzésre vonatkoztatva. Ezt akár tényként is kezelhetjük, ugyanis a legtöbb tanárképzéssel kapcsolatos kutatás kimutatta a gyakorlat óriási jelentőségét a képzésben. „...figyelemre méltó az a tény, hogy a gyakorlati képzést – és kitüntetetten annak hasznosságát – a szaktárgyi képzés elé helyezték.” (Kocsis 2003. 118.).
- Az elméleti képzés jelentőségétis alábecsülik, a pedagógiai elméleti kurzus kapva a legkisebb pontszámot. Nemzetközi szinten is beigazolódott a kizárólagosan, vagy nagy hangsúlyú akadémiai elméleti képzés alacsony hatékonysága a tanárképzésben.
- A gyakorlati képzés csak akkor hatékony, ha párhuzamosan, azaz egyidőben történik az elméleti képzéssel.
- Nagyobb hangsúlyt kell fektetni az olyan tanári képességek fejlesztésére, mint az empátia és kommunikációs képességek, hiszen ennek szükségességét a tanári munka szempontjából a gyakorló, tapasztalt tanárok is megerősítik.
- A pedagógiai felkészültség szignifikáns kapcsolatot mutat a tanítással szembeni egyéni hozzáállással, így a tanítás sikerességéhez is nagymértékben hozzájárul.
- A fentebb megfogalmazott következtetéseket alátámasztja az a jelenség, hogy mint a végzős egyetemi hallgatók, mint a gyakorló tanárok és egyetemi oktatók ugyanazon problémákra mutattak rá a kérdőíves felmérésben.

A kérdőíves kutatás eredményeire támaszkodva a kutatás további empirikus szakaszában a pedagógiai képzés elméleti és gyakorlati részének integrálására teszünk kísérletet, azaz arra vállalkozunk, hogy a pedagógiai elméleti felkészítéssel párhuzamosan, o lyan gyakorlati képzést iktassunk be, amelyek feltételezéseink szerint hatással vannak a tanár szakos hallgatók tanári pályával kapcsolatos attitűdjeire és nézeteire.

10. Az elmélet és gyakorlat integrálásának lehetőségei a tanárok pedagógiai képzésében. Alapozó Iskolai Gyakorlat egy konstruktív pedagógiai megközelítésben

A pedagógusok gondolkodás kutatásának napjainkban már számottevő irodalma van. A konstruktivizmus fejlődése nyomán a kutatások egyre jobban a tanári hitek (beliefs) fele fordultak. A tanárképzéssel foglalkozó szakemberek egy teljesen új kihívás elé kell nézzenek. A gondolkodáskutatással foglalkozó kutatók (Calderhead 1991, Johnson 1992) eredményei ugyanis azt mutatják, hogy a pedagógusok előzetes feltevései, kialakult hitei, előítéletei nagyban befolyásolják gondolkodásukat. Ezek a nevelődés, az iskolai tapasztalatok hatására alakulnak ki, és oly módon rögzülnek, hogy gátolják az új nézetek és koncepciók kialakulását, bizonyos attitűdöket hoznak létre, amit nagyon nehéz később megváltoztatni a tanárképzés során. A kutatások során kialakultak különböző módszerek, melyek ezeknek az előismereteknek, hiteknek, koncepcióknak és attitűdöknek a feltárását és alakítását célozzák. Ilyen módszerek a *reflektív gondolkodás* fejlesztése, *mikrotanítás*, a *fogalmi térképek* készítése, a *metaforakutatás* stb. (Szivák 2002). Ezeket a módszereket többé, vagy kevésbé igyekeznek beiktatni a tanárképzés programjaiba is. Mindezek a módszerek viszont nem lehetnek eredményesek, ha a tanárképzős hallgatók nem használják ez úton szerzett ismereteiket a gyakorlatban (Wubbels 1992). Az elmélet és a gyakorlat nyelve nagyon különböző, ezért a hallgatóknak sok esetben nehéz az átvitel. Az elmélet és a gyakorlati képzésnek az integrálása tenné lehetővé, hogy ez az ellentét feloldódjon, a hallgatók elméletben és gyakorlatban szerzett ismeretei egy rendszerré szerveződjenek, valamint lehetőség nyílik nézeteik és attitűdjeik feltárására és megváltoztatására. Ennek értelmében a 4.1. fejezetben bemutatott modellből (4.1. táblázat) indultunk ki. Az elmélet és gyakorlat integrálásának egyik alapelve a két terület párhuzamba állítása. Ez azt jelenti, hogy az elméleti képzést össze kell kötni a gyakorlatival, mert csak így l adódhat lehetőség a hatékonyságra. A továbbiakban bemutatott kutatás is arra próbál rávilágítani, hogy ez a párhuzamosság milyen mértékben változtat a tanár szakos hallgatók attitűdjein, és pedagógiai ismeretekkel kapcsolatos koncepcióin.

10.1. A kutatás célkitűzései

Alapcélkitűzésünk megvizsgálni, hogy milyen hatással van a tanárjelölt hallgatók előzetes hiteire, prekoncepcióira az elméleti képzéssel párhuzamosan beiktatott Alapozó Iskolai Gyakorlat (AGYAK), melynek révén a hallgatók attitűdjeire és nézeteire kívánunk hatással lenni. Továbbá:

- A kérdőíves felmérés adatai alapján meghatározni azokat a hiányosságokat, amelyek fejlesztése a tanárok alapképzésében pedagógiai felkészítés kapcsán pótolhatóak, és kidolgozható egy pedagógiai alapképzési program.
- Feltárni a pedagógiai képzésben az elméleti és gyakorlati felkészítés összekapcsolásának konstruktív lehetőségeit.
- Kísérletileg bebizonyítani az *Alapozó Iskolai Gyakorlat* (AGYAK), pozitív hatását a tanárjelöltek szakmai felkészítésére, tanítással szembeni pozitív attitűdjének növelésére, hivatástudatuk és *prekoncepcióik* alakítására.
- Az eredmények és következtetések alapján javaslatokat megfogalmazni az adaptálható, a szakmai kompetencia növelését szolgáló pedagógiai kompetenciák tantervi alkalmazására vonatkozóan.

10.2. Hipotézisek

Hipotéziseink megfogalmazásakor abból a feltételezésből indulunk ki, hogy az elméleti pedagógiai ismeretek önállóan nem hasznosíthatóak, az elméleti ismeretek csak gyakorlattal összekötve hatnak a pedagógusok gondolkodására, csak ilyen formában alakítja attitűdjeiket, formálja nézeteiket.

1. Az első éves tanár szakos hallgatók pozitív tanárképe egybecseng a kutatás második szakaszában végzett kérdőíves felmérésének adataival, azaz a végzős tanár szakos diákok, gyakorló tanárok és egyetemi oktatók pozitív tanárképével. (IÖK³⁰ 6., 7. kérdés)

³⁰ 1 Önértékelési kérdőív, I. 1. Melléklet

2. Az *Alapozó Iskolai Gyakorlati* programban résztvevők (kísérleti csoport):
 - a. felkészültebbnek érzik magukat, ismereteiket használhatóbbnak érzik (2ÖK³¹ 5. kérdés)
 - b. tanítási gyakorlattal szembeni attitűdjük pozitívabb (2ÖK 7. kérdés),
 - c. teljesítményük (vizsgaeredményük) magasabb,
 mint a kontroll csoportban résztvevők.
3. A kísérleti csoport preteszt eredményei között gyakoribb a gyerekektől és az ismeretlentől való félelem, mint a posztteszt esetén (1ÖK, 5. kérdés, 2ÖK, 4 kérdés).
4. A kontroll csoport preteszt és posztteszt eredményei között, a félelmeket illetően, nem szignifikáns a különbség (1ÖK, 5. kérdés, 2ÖK, 4 kérdés).
5. A kontroll csoport tanítási gyakorlattal szembeni félelmei között gyakoribb a szorongás, a gyerekektől való tartás, valamint az ismeretlentől való félelem, mint a kísérleti csoport esetében a poszt tesztnél (2ÖK, 4 kérdés).
6. Az *Alapozó Iskolai Gyakorlat* programban résztvevő hallgatók (kísérleti csoport) előzetes nézetei a kulcsfogalmak mentén változás mutatnak a program hatására.
7. Az *Alapozó Iskolai Gyakorlat* programban résztvevő hallgatók (kísérleti csoport) által készített fogalmi térképek strukturáltabbak, áttekinthetőbbek a program után, mint a program előtt.
8. Az *Alapozó Iskolai Gyakorlatban* részt nem vevő hallgatók (kontroll csoport) elő-, és utótérképe között nincs lényeges különbség.

10.3. Kísérleti design

Az 10.1. Táblázatban bemutatjuk a kutatás kísérleti részének menetét, ami követi a hagyományos empirikus, programértékelési³² kísérletek forgatókönyvét. Kétcsoportos kísérletről van szó, ahol két egyenlő szintű csoport vesz részt (kísérleti-, és kontroll csoport). A kísérletet két második évfolyamos tanár szakos hallgatók csoportjával készítettük (A minta sajátosságait lentebb tárgyaljuk). Független változó az *Alapozó Iskolai Gyakorlat* program, függő változók a tanári pályával szembeni *attitűd*, és

³¹ 2 Önértékelési kérdőív, I. 1. Melléklet

³² I. Bábosik István, Bp., 2004

hallgatók pedagógiai kulcsfogalmakkal (iskola, tanár, gyermek) kapcsolatos *nézetei*, koncepciói, amit fogalmi térképek segítségével mérünk fel. A kísérlet eredménye a pedagógiai ismeretekkel kapcsolatos koncepciók és attitűd változási fokának megállapítása, amelyek az AGYAK hatására változnak.

10.1.Táblázat. Általános kísérleti design

Szakaszok	PRETESZT	BEAVATKOZÁS	POSZT TESZT	EREDMÉNY
Csoportok				
KISÉRLETI	Mintaválasztás A tanári pálya és a tanítási gyakorlattal szembeni attitűd meghatározása.	A független változó bevezetése. (AGYAK)	A függő változók mérése.	A pedagógiai elméleti ismeretek konstruktív modellje A tanárképzésben
KONTROLL	Önértékelési kérdőív, azonos mindkét csoportnál.	Nincs beavatkozás	Azonos mindkét csoportnál.	

10.2.Táblázat. A kísérleti design a kutatás szakaszainak megfelelően

Időszak	PRETESZT	BEAVATKOZÁS	POSZTTESZT
2005/2006 tanév	2005. Október <i>Kísérleti csoport</i> <i>Kontroll csoport</i> Attitűdvizsgálat Fogalmi térkép	1. 2. félév, 2005/2006 tanév 28 hét Október-június AGYAK <i>Kísérleti csoport</i>	2006. Június <i>Kísérleti csoport</i> <i>Kontroll csoport</i> Attitűdvizsgálat Fogalmi térkép

10. 4. A minta jellemzői

A minta magába foglal 60 kolozsvári, a BBTE³³ tanár szakos (30 humán szakos - magyar nyelv és irodalom főszakos, idegen nyelvek, néprajz -, 30 reál szakos – matematika, informatika, fizika) II éves egyetemi hallgatót. A kísérleti csoportban 15 humán és 15 reál szakos hallgató vesz részt, ugyanígy a kontroll csoportban is. Az alapozó iskolai gyakorlatot a következő kolozsvári iskolákban folytattuk: Apáczai Csere János Elméleti Líceum, Báthory István Elméleti Líceum, Sigismund Toduta Zeneliceum, Brassai Sámuel Elméleti Líceum.

³³ Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

A kutatás módszerei és eszközei – Kvalitatív kutatási metodológia

- Kérdőíves felmérés – az egyetemi hallgatók kikérdezése - kísérleti és kontrollcsoport összevágatása érdekében.
- Empirikus kísérlet – *Alapozó Iskolai Gyakorlati* program hatékonyságának vizsgálata érdekében. Időtartam: két egyetemi félév.
- Önértékelő kérdőív
 - Attitűdvizsgálat (*Likert*³⁴ -féle skála) – preteszt és posztteszt
 - Önértékelés, elő- és utófelmérés érdekében – a kísérleti és kontrollcsoport önértékelése pedagógiai hatékonyságukkal kapcsolatban.
- Strukturálatlan fogalmi térképek – a kísérleti és kontroll csoport pedagógiai nézetei alakulásának vizsgálata érdekében. A feldolgozásban *Dershimer* (Szivák 2002), 1993-ban alkalmazott módszerét használtuk (tartomelemzés, szelektív kódolás)
- Vizsgaeredmények összehasonlítása
- Leíró statisztikai módszerek – a kísérlet eredményeinek elemzése Excel és SPSS programok segítségével

³⁴ Szokolszky Ágnes, 2004, 371

10.6. Alapozó iskolai gyakorlat (AGYAK) BEMUTATÁSA

Célok

Az AGYAK célja, hogy a hallgatók az elméletben elsajátított ismereteket a gyakorlatban, az iskolai környezetben is felismerjék, és fordítva, az iskolában felfigyelt jelenségeket be tudják építeni elméleti konstrukciójukba. A gyakorlat célja továbbá, hogy az elméleti felkészítéssel karöltve pozitív irányba alakítsa a tanár szakos hallgatók nézeteit, attitűdjeit. Az interaktív és reflektív szituációkon keresztül a hallgatók ráhangolódnak, és érzékennyé válnak az iskolában előforduló problémák iránt, megalapozva ezzel a későbbi tanítási gyakorlatukat. Az AGYAK alapvető célja, hogy tudatosítsa a hallgatókban a tanári munkára való felkészülést, hogy tudatosan gondoljanak arra, hogy ők elsősorban tanárjelöltek és nem diákok.

Célcsoport

Az AGYAK azoknak a tanár szakos egyetemi hallgatóknak szól, akik a szakképzéssel párhuzamosan a tanári oklevél megszerzése mellett is döntenek az egyetemi tanulmányok elvégzése alatt.

Alapfeltételek

Az AGYAK elvégzése kizáró jellegű, azaz nem kihagyható a tanárrá válás folyamatában. Ahogyan nevében is benne van, alapozó szerepe van a tanárrá válás folyamatában, kondicionálja a képzés összes többi tanegységeit. A hallgató az AGYAK-ot párhuzamosan az elméleti pedagógiai tanulmányokkal együtt veszi fel és teljesíti.

Alapozó gyakorlat időkeretei

Iskolában eltöltött idő: 46 óra

Szemináriumi tevékenység, konzultációs lehetőséggel: 14 óra

Az AGYAK feladatkörei (46 óra)

- A megfigyelési napló (l. 9. Melléklet) vezetése – beleírni saját véleményüket, az adott mozzanattal kapcsolatban, mit tennél a helyében. (önreflektivitás fejlesztése). A megfigyeléseket és reflexiókat konzultáción lehet feldolgozni.
- Adminisztratív iskolai feladatok elvégzése (tantervek, tematikus tervek készítése, kitöltése)
- Esettanulmány készítése egy kiválasztott gyerekről, ahol figyelembe vesszük az adott osztályközösség légkörét, a csoportfolyamatokat stb.
- Korrepetálás saját szakterületen
- Mikrotanítás (2-3 óra, szabadon választott témakörök) Önjellemzés a mikrotanítás előtt és után. Változott-e valami? Kérdéssor (l. 10. Melléklet)
- Tanórán kívüli tevékenységek szervezése vagy a szervezésébe való besegítés: (látogatások (múzeum, színház), kirándulások, tantárgyi versenyek, vetélkedők, tematikus napok).
- Portfólió összeállítása
- Fakultatív: Osztályfőnöki óra tartása (1-2 óra). Ajánlott témakörök: Hatékony tanulási technikák, Barátság, Pályaválasztás stb.)

Konzultációk (Szemináriumok) (14 óra)

Az AGYAK-ban való részvételt megelőzi a hallgatók nézeteinek és attitűdjeinek a feltárása (fogalmi térképek, metaforaelemzések) és tudatosítása. Minden konzultáció alkalmával az iskolában tapasztalt ismeretekből indultunk ki, feltárva és feldolgozva az előzetes tudást arról az adott jelenségről, amit a hallgatók az iskolában tapasztalnak. Ezért a konzultációk témakörei nincsenek előre leszögezve, a hallgatókkal, és az ők tapasztalatait figyelembe véve konstruáljuk meg a feldolgozott témaköröket. A témához szükséges elméleti háttéranyagot is az igényeknek megfelelően utólag szereztük be és válogattuk ki, ezeket folyamatosan köjtük a pedagógiai előadáson elhangzott ismeretekkel. A szemináriumok folyamatos célja a tanári szereppel való azonosulás tudatosítása.

Értékelés

Az AGYAK során a gyakorlatvezető folyamatos *formatív értékelési* formákat alkalmaz (szóbeli, írásos), jellemzi a hallgató hozzáállását, reakcióit, tevékenységét, munkáit.

Végző értékelés - az iskolai feladatok elvégzésének minősége osztályzat formájában.

A konzultációkon (Szemináriumok) feldolgozott témakörök

1. Bemutakozás

- Ismerkedő gyakorlatok (Bagdy 1995)
- Az AGYAK bemutatása
- Az AGYAK-al kapcsolatos problémák megbeszélése (iskolatípus, órarend, feladatok)
- fogalmi térképek készítése az *iskola, gyermek, tanár* kulcsfogalmak esetében.

2. Önismeret

- Az AGYAK-al kapcsolatos problémák megbeszélése, beszámoló
- Bemelegítő gyakorlat (Önismeret-, és társismeret-fejlesztés) (Bagdy 1995)
- „Milyen megfigyelő vagyok?”-John T. Samaras kérdőívének alkalmazása (Balázs 2000)
- Gyakorlat: A megerősítés formái: érintéssel (Fercsik 2000)
- Házi feladat: Moldova György, Esélyek és esélyegyenlőtlenségek című satirikus írás elolvasása, értelmezése

3. Estelemzések

- Az AGYAK-al kapcsolatos problémák megbeszélése, beszámoló
- Házi feladat feldolgozása, megbeszélése (Moldova György, Esélyek és esélyegyenlőtlenségek)
- nevelésméleti esetek megbeszélése (Szekszárdi 2003)
- Gyakorlat: Metaforák a nevelésről (Trencsényi 2002)

4. Kommunikációfejlesztés

- Az AGYAK-al kapcsolatos problémák megbeszélése, beszámoló
- nyelvi kifejezőképesség fejlesztése: gyakorlatok (Bagdy1995)

- Magabiztos kommunikáció kérdőív (1.13 . Melléklet) kitöltése
 - Házi feladat: Carnegie D., A hatásos beszéd módszerei írás elolvasása, értelmezése
- 5. Pedagógusnak lenni napjaink iskolájában**
- Az AGYAK-al kapcsolatos problémák megbeszélése, beszámoló
 - Ötletbörze: Melyek napjaik iskolájának legfontosabb kihívásai
 - Feladat: ötletbörze után, rangsor fölállítása
 - Tanári kompetenciák megbeszélése
- 6. Tanári etikai kódex**
- Az AGYAK-al kapcsolatos problémák megbeszélése, beszámoló
 - Tanári etikai kódex megbeszélése (?)
 - Házi feladat: Saját etikai kódex összeállítása
- 7. A reflektív tanár**
- Az AGYAK-al kapcsolatos problémák megbeszélése, beszámoló
 - A reflektív tanár tulajdonságainak feltérképezése
 - Gyakorlat: Önreflexió gyakorlása szóban megadott szempontok szerint
- 8. A tanári munka feladatai**
- iskolai gyakorlattal kapcsolatos problémák megbeszélése, beszámoló
 - Ötletbörze, majd rangsor fölállítása
 - Videofilm elemzése
- 9. Tanulási stílusok elemzése**
- Az AGYAK-al kapcsolatos problémák megbeszélése, beszámoló
 - Kozéki és Entwistle (1986), Kérdőív a tanulási stratégiák (tanulási orientáció) vizsgálatára (Balogh 1995)
 - A tanulási formák jelentőségének tudatosítása kitöltött kérdőívek elemzése kapcsán
 - Tanári tanulási stílus és tanulói tanulási stílus ismeretének jelentősége
- 10. Alternatív tanítási módszerek jelentősége**
- Az AGYAK-al kapcsolatos problémák megbeszélése, beszámoló
 - A drámapedagógia, projekt módszer, kooperatív módszer alkalmazásának előnyei és korlátai.

11. A fegyvelmezés problematikája, Konfliktuskezelés

- Az AGYAK-al kapcsolatos problémák megbeszélése, beszámoló
- Konfliktuskezelés szerepjátékok segítségével (Szekszárdi 1995)

12. Mikrotanítás

13. Mikrotanítás

14. Összegzés

- Az AGYAK során szerzett tapasztalatok, benyomások, élmények összegzése

Portfólió tartalma

Kötelező

1. Megfigyelési naplók (11. Melléklet)
2. Jelenléti napló (12. Melléklet)
3. Egy gyermek fejlődéséről készült esettanulmány
4. Mikrotanítás/Osztályfőnöki óra terve
5. Önreflexió
6. Kerettanterv, Féléves, kalendarisztikus tervek
7. Bármilyen iskolai tevékenységről (versenyek, iskolanap, kirándulások stb.), amelyben a hallgató résztvett, írásos dokumentumai (nyomtatványok, szórólapok, versenytematika stb.)
8. Szakcikk összegzése, értékelése
9. A tanulók értékelése (teszt, feleltetése, portfólió)
10. Bármilyen dolgozat, fogalmazvány, ami a sztemenderdekkkel, tanári kompetenciákkal összefügg

Fakultatív

1. A jelölt tanulásszervezésről vallott felfogása, az olvasottakra való hivatkozással
2. Számítógépes dokumentumok (Internetes keresések eredményei)
3. Egy kooperatív, projekt, drámapedagógiai munkát tükröző óra dokumentumai (terv, összegzés)
4. Mindenféle értékelés, amelyet a jelölt bármilyen tevékenységére kapott
5. Látogatások dokumentumai, beleértve a jelölt szakmai látogatásait és a gyerekekkel tett látogatásokat is
6. Speciális bánásmódot igénylő gyermekek számára készített egyéni terv

7. Gyerekekkel, tanárokkal, szülőkkel készített interjúk
8. Pedagógiai napló (gyerekek nevei nélkül)
9. Az információs és kommunikációs technológia eredményes alkalmazásának bizonyítékai
10. Előadásokon, konferenciákon készített jegyzetek reflexiókkal
11. Évfolyamtársak kritikai észrevételei
12. A jelölt tanításfilozófiájának kifejtése
13. Fényképek, képek, videofelvételek
14. Tanulók portfóliói
15. A jelölt által olvasott, öt évnél nem régebbi szakcikkek
16. Önképzési tervei, elképzelései
17. Szakmai szervezetben, bizottságban való részvétel
18. Szakcikk, bibliográfia reflexiókkal
19. Önértékelésre használt tesztek, kérdőívek, stb., eredményei
20. Szimulált tapasztalatok (mikrotanítás, szerepjáték)
21. A jelölt által készített anyagok (taneszköz, poszter, stb.)
22. Videofelvételek elemzése

10.7. Az adatok értékelése, elemzése

Az empirikus kutatásban résztvevő alanyok számára, mintánk kiválasztása érdekében, egy kérdőívet állítottunk össze (l. 1. 5. Melléklet), amelynek célja, hogy olyan alanyok kerüljenek be úgy a kísérleti, mint a kontroll csoportba, akik már eleve elkötelezettek a tanári pálya iránt (rétegzett célzott eljárás, Szokolszky 2004). Ezzel ki akartuk zárni azt a feltételezést, hogy a kísérleti csoportba kerülnének csak a tanári pálya iránt elkötelezettek, míg a kontroll csoportba olyanok, akik nem elkötelezettek. Az adatok összehasonlítását, csak a fenti esetbertartottuk hitelesnek.

A kutatásunk második szakaszában véghezvitt kérdőíves felmérés adatainak igazolása érdekében, az empirikus kutatásban résztvevő alanyoktól is kértünk adatokat a pozitív és negatív tanári tulajdonságokkal kapcsolatosan. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az második évfolyamú egyetemi hallgatóknak, akik nemrég hagyták el az iskolapadokat, mennyire egyezik pozitív tanárképe a gyakorló tanárokéval, végzős egyetemi hallgatókéval illetve egyetemi oktatókéval. Az eredmények azt mutatják, hogy sok a hasonlóság ezek között az adatok között. Az első éves egyetemi hallgatók pozitív tanárképe sokban hasonlít a gyakorló tanárokéhoz, végzős egyetemi hallgatókéhoz és egyetemi oktatókéhoz. A 10.3. Táblázat összefoglalja azokat a tulajdonságokat, amelyeket a fentebb felsorolt kísérleti alanyok fontosnak tartanak.

10.3.Táblázat. Összehasonlító elemzés a pozitív tanári kompetenciák kapcsán

<i>Kérdőíves felmérés adatai - Kutatás II. szakaszából</i>			<i>Empirikus kutatás – III. szakaszából</i>
Végzős egyetemi hallgatók	Gyakorló tanárok	Egyetemi oktatók	Másod éves egyetemi hallgatók (kísérleti +kontroll csoport)
empátia	kommunikációs készség	kommunikációs készség	kedvvel tanítson
kommunikációs készség	empátia	reflektivitás	szakmai felkészültség
szakmai felkészültség	előadói készség	empátia	jó előadói készség
előadói készség	kreativitás	önismeret kreativitás	

Az összehasonlító táblázatból kitűnik, hogy a kísérleti alanyok csoportjainak szinte azonos pozitív tanárképe van. A tulajdonságok és kompetenciák nagy százalékban azonosak, a hierarchiájuk eltérő korosztály és tanulói vagy tanári kategória

függvényében. Ez az eredmény tehát alátámasztja hipotézisünket, miszerint a diákok és tanárok pozitív tanárképe hasonló. Érdekes eredménynek mondható az elsőéves egyetemi hallgatók esetén kapott eredmény, miszerint a tanároknál a legfontosabb, hogy „kedvvel tanítsanak”, azaz a pozitív attitűd a tanítással szemben, amit hivatástudatként is azonosíthatunk, lényeges a hatékonyság szempontjából. A pozitív attitűd alakulását és jelentőségét a tanári hatékonyság szempontjából, az empirikus kutatás végén is mérni fogjuk. Érdekes eredménynek mondható továbbá, a negatív tanárképpel kapcsolatos eredmény is, ahol a hallgatók leginkább a *főlényes* tanárt utasítják el.

A fenti eredményekből azt a következtetés szűrhetjük le, hogy nagyobb figyelmet kell szentelnünk a tanárképzésben a pedagógiai kompetenciák közül a kommunikációs, ezen belül az előadói készség fejlesztésére. Az empátia, mint alapképesség szintén jelentős, ennek fejlesztése a gyakorlati képzés egésze alatt jelentős.

A második hipotézisünk a. alpontja csak részben igazolódott be, hiszen a kísérleti csoport ismereteit hasznosíthatónak érzi, teljes egészében (100%) igennel válaszoltak arra a kérdésre, hogy az eddig szerzett ismereteit fel tudják-e használni (ÖK2/5), a kontroll csoport 23,3%-a tagadólag válaszolt ugyanerre a kérdésre. A nemleges válaszok indoklása között találtunk olyan kijelentéseket, hogy „Mikor tanítási helyzetben vagyok, akkor nem a pedagógiai szabályokra fogok gondolni.” (10)³⁵, „Mert egy tanár nem ezen tantárgyak (pszichológia, pedagógia) anyagának bemagolásától jó tanár.” (14), „még tanulnom kell.” (17), „Úgy érzem nem elégséges ez az ismeret, és nem csak a tapasztalatra gondolok.” (23). Noha hipotézisünk csak részben igazolódott, ugyanis a kontroll csoport nagy része is pozitívan áll a szerzett elméleti ismeretek felhasználhatóságához, mégis azt mondhatjuk, hogy az elméleti ismeretek gyakorlati tevékenységgel való összekapcsolása hatékonyabbnak bizonyult.

10.4.Táblázat. 2.a. hipotézis eredményei

CSOPORTOK	N	F	
		IGEN	NEM
Kísérleti	30	30	0

³⁵ A zárójelbe tett számok a kontroll csoportban résztvevő hallgatókat jelölik.

Kontroll	30	23	7
<i>Összesen</i>	60	53	7

A tanítással szembeni attitűdöt Likert skálán mértük, ahol a hallgatónak el kellett helyeznie magát egy 1-től 5-ig terjedő³⁶ intervallumon. Az attitűdvizsgálatot preteszt és poszttesztként is alkalmaztuk a kísérleti és a kontroll csoport esetében is. Az 10.5., 10.6., 10.7., 10.8. Táblázatokban összefoglaltuk ennél a mérésnél kapott eredményeket.

10.5.Táblázat. Az attitűdvizsgálat preteszt eredményei

Értékek	N	Átlag	SD	t	p
Csoportok					
Kísérleti	30	3.07	0.62	1.720	0.096 p>0.05
Kontroll	30	2.73	0.61		

A kísérleti csoport esetében a magabiztosság kapcsán szignifikáns változásról beszélhetünk, hiszen a Likert-féle attitűdskálán mért eredmények azt mutatják, hogy a pretesztelés és poszttesztelés kapcsán kapott eredmények között szignifikáns különbség van (10.6.Táblázat). Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy az AGYAK pozitívan hat a tanári pálya és tanítási gyakorlattal szembeni attitűd változására.

10.6.Táblázat. Attitűdvizsgálat a kísérleti csoportnál, T-teszt eredménye

Értékek	N	Átlag	SD	R	p
Csoportok					
Preteszt	30	3.07	0.74	0.353	0.056
Posztteszt		3.97	0.66		

Hipotézisünkkel ellentétben a kontroll csoport esetében az attitűdváltozás a statisztikai mutatók szerint szignifikáns. Noha az átlagokat nézzük, a pretesztelés és poszttesztelés közötti különbség alig 0,20, szemben a kísérleti csoporttal, ahol ez a különbség 0,90. Az eredményeket azzal magyarázzuk, hogy a kontroll csoport esetében az elméleti felkészítés is bizonyos mértékben alakít az attitűdökön.

³⁶ L. 1ÖK, 4. kérdése, 2ÖK, 7. kérdés

10.7.Táblázat. Attitűdvizsgálat a kontroll csoportnál, T-teszt eredménye

Értékek	N	Átlag	SD	R	p
Csoportok					
Preteszt	30	2.73	0.94	0.859	0.031
Posztteszt		2.93	0.82		

A poszttesztelés esetén viszont láthatjuk (10.8. Táblázat) a különbséget a két csoport között. Az attitűdskálán mért eredmények átlagai 1,04 különbséget mutatnak a kísérleti csoport javára, amiből arra következtetünk, hogy az eredeti kiinduló ponthoz képest a kísérleti csoport attitűdje sokban változott az AGYAK hatására.

10.8.Táblázat. Attitűdvizsgálat posztteszt eredményei

Értékek	N	Átlag	SD	t	p
Csoportok					
Kísérleti	30	3.97	0.69	5.319	0.00
Kontroll	30	2.93	0.82		p<0.01

Az attitűdvizsgálatok kapcsán azt is megkérdeztük az Önértékelő kérdőívek keretén belül, hogy melyek azok a tényezők, amelyek meghatározzák a hallgatók tanítása l kapcsolatos félelmeiket. A kísérleti csoport pre- és posztteszt eredményeiből azt láthatjuk, hogy a félelmeket meghatározó tényezők közül a pretesztben a gyermekektől való félelem volt a leggyakoribb, ami a poszttesztelésben a második és harmadik helyre szorult az irányítótanártól való félelemmel együtt. Meglepő eredményként tarthatjuk számon a kísérleti csoportnál, hogy az utófélmérés esetében a csoporttársak visszajelzése kerül a félelmek listájának élére, amit nehezen tudunk értelmezni, hiszen nem vártunk ilyen eredményekre.

10.9. Táblázat. A kísérleti csoport pre-, és posztteszt eredményei a tanítással szembeni félelmeket illetően

A tanítással szembeni félelmet befolyásoló tényezők	Preteszt	Posztteszt
a diákoktól (gyerekektől, akiket tanítani fogok)	63	20
csoporttársak visszajelzésétől	12	50
irányítótanártól	11	20
szorongó vagyok	7	4
nem érzem magam felkészültnek	3	1
félek az ismeretlentől	3	0
más	1	5
Összesen	100%	

A 4. hipotézisünk nem igazolódott be, miszerint a kontroll csoport preteszt és posztteszt eredményei között nincsen szignifikáns kapcsolat, hiszen szignifikáns változást mértünk a félelmek változását illetően.

10.10. Táblázat. A kontroll csoport t-teszt eredményei

Felmérések	N	t	Átlag	SD	p
preteszt	30	9,778	1,70	0,952	0,00
posztteszt	30	9,497	2,60	1,499	p<0.01

A kontroll és kísérleti csoport posztteszt eredményei azt mutatják, hogy a kontroll csoport, 5. hipotézisünkkel ellentétben, nem az ismeretlentől fél, hanem a gyerekektől, irányítótanártól valamint a szorongás is jellemző. Habár ha megfigyeljük az összehasonlító táblázatot (10.11.Táblázat), azt vehetjük észre, hogy míg a kontroll csoportnál megjelenik, ha kevés mértékben is, az ismeretlentől való félelem, addig a kísérleti csoportnál egyáltalán nem.

10.11. Táblázat. A kontroll és kísérleti csoport posztteszt eredményei a tanítással szembeni félelmeket illetően

Tényezők	Kontroll csoport	Kísérleti csoport
a diákoktól (gyerekektől, akiket tanítani fogok)	33	20
csoporttársak visszajelzésétől	12	50
irányítótanártól	30	20

szorongó vagyok	14	4
nem érzem magam felkészültnek	4	1
félek az ismeretlentől	7	0
Összesen	100%	

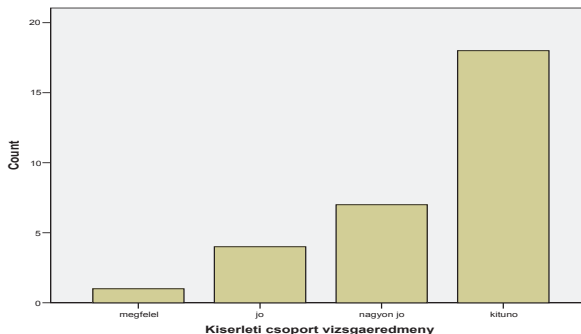
Az AGYAK hatását a vizsgaeredmények összehasonlítása kapcsán is lemértük. 10.12Táblázatban látható a vizsgaeredmények közötti különbség a kísérleti és kontroll csoportok esetén. Az osztályzatokat átkódoltuk minősítésekbe. Mivel az osztályzási skála Romániában 1-től 10-ig terjed, az osztályzatok, amit a hallgatók kaptak, ebből a 10-es skálából, csak 5-től 10-ig terjed, azaz senki sem kapott elégtelent (ami a 4-es osztályzatnak felel meg) a két csoportból. Az osztályzatoknak tehát a következő minősítéseket feleltették meg: 5 - elégséges, 6 - elfogadható, 7- megfelelő, 8 – jó, 9 – nagyon jó, 10 – kitűnő. (Az eredmények eloszlását l. a 10.1., 10.2.ábra)

10.12Táblázat. Vizsgaeredmények különbségei a kísérleti és kontroll csoport között

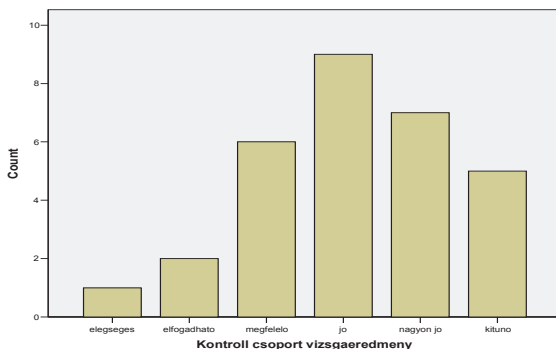
Csoportok	N	Átlag	ELÉGSÉGES	ELFOGADHATÓ	MEGFELELŐ	JÓ	NAGYON JÓ	KITŰNŐ	%
K1*	30	9.40	-	-	F=1 3.3%	F=4 13.3%	F=7 23.3%	F=18 60%	100%
K2**	30	8.13	F=1 3.3%	F=2 6.7%	F=6 20%	F=9 30%	F=7 23.3%	F=5 16.7%	100%

*Kísérleti csoport, **Kontroll csoport

10.1. ábra. A vizsgaeredmények eloszlása a kísérleti csoportnál



10.2.á bra. A vizsgaeredmények eloszlása a kontroll csoportnál



A vizsgaeredmények összehasonlításából láthatjuk, hogy a csoportok eredményeinek átlaga közti különbség 1,27, azaz egy osztályzatnál is nagyobb. Míg a kísérleti csoportban a többség kitűnő eredményekkel vizsgázott, addig a kontroll csoportban a hangsúly a középső érték, vagyis a *jó* minősítés fele tolódik. Tehát a hipotézisünk beigazolódott, miszerint az AGYAK-ban résztvevő hallgatók jobban teljesítenek vizsgahelyzetekben, gyakorlatban szerzett ismereteiket jobban fel tudják használni, mint a kontroll csoport.

Kíváncsiak voltunk, hogy az AGYAK hatására hogyan változnak a hallgatók nézetei, amit három pedagógiai szempontból kulcsfontosságúnak értékelt fogalom mentén vizsgáltunk. Ezt a változást fogalmi térképek segítségével mértük, amelyet pre-, és poszttesztként alkalmaztunk. Úgy a kísérleti, mint a kontroll csoport esetében három kulcsfogalom kapcsán készítették a hallgatók fogalmi térképeket. A három kulcsfogalom: iskola³⁷, tanár³⁸, gyermek³⁹. Elemzésünk tárgya: a fogalmak struktúrája,

³⁷ 1 fogalmi térkép

³⁸ 2 fogalmi térkép

³⁹ 3 fogalmi térkép

a struktúra differenciáltsága, logikája; a szakmai nyelvezet használata; a megnevezett fogalmak száma és tartalma; az ábra rétegeinek száma.

A fogalmi (kognitív) térképek nem rendezettek, mivel úgy véljük, hogy a prekoncepciók feltárásánál hasznosabb, ha nem irányítjuk a gondolkodást. Az utasítás mindkét csoportban fogalmi térképek készítése volt a három kulcsfogalom (iskola, tanár, gyermek) mentén. A fogalmi térképek elkészítését megelőzte a fogalmi térképek készítésének magyarázata, azaz annak megtanítása, hogy mi a fogalmi térkép, amihez a kutatási témáktól eltérő, semleges fogalmat használtunk (l. emlősök, Fischer 2002. 90.).

A fogalmi térképek adatainak feldolgozásánál Dershimer (1993, idézi Szivák 2002) módszerét alkalmaztuk. A fogalmi térképeken megjelenő fogalmakat:

1. Tartalmi csoportokba rendeztük (az iskola kulcsfogalom tartalmi csoportokba sorolt fogalmak listáját l. 15. Melléklet),
2. Elkülönítettük a központi és hangsúlytalan fogalmakat,
3. Szétválasztottuk a részletezett, illetve a nem részletezett kategóriákat,
4. Vizsgáltuk, hogy van-e különbség strukturáltság szempontjából a kontroll és a kísérleti csoport között?,
5. Melyek a leggyakrabban megjelenő fogalmak a térképeken? ,
6. Mi az azonosság és a különbség a csoportokon (kísérleti és kontroll) belül a fogalomhasználat, szakkifejezések tekintetében? Hogyan hasonlítható össze a képzés során alkalmazott szakirodalommal?

A három kulcsfogalom tartalmi csoportokba való besorolása a következőképpen történt:

- A 1 fogalom (*iskola*) tartalmi csoportjai:
 1. Az iskola intézményes jellege
 2. Az iskola feladata
 3. Az iskolához tartozó jelenségek és elemek, rejtett tantervi hatások
- A 2 fogalom (*tanár*) tartalmi csoportjai:
 1. A tanár személyisége és tulajdonságai/kompetenciái
 2. A tanári munka tartalma (feladatok, a munkához tartozó jelenségek)
 3. A tanári munka során alkalmazott módszerek és szervezési formák
- A 3 fogalom (*gyermek*) tartalmi csoportjai:

1. A gyermek megismerésének területei
2. A gyermek és környezete
3. A tanár-diák viszony

Mivel a fogalmi térképek többsége nem rétegzett (az átlag 60-ból, átlag 15) nem tartottuk relevánsnak, hogy több réteget vegyünk figyelembe mint kettőt (azaz központit és nem központit). Minden olyan fogalmat, ami a fogalmi térkép első rétegébe jelent meg központi kategóriába soroltunk, a többi fogalmat pedig a nem központi kategóriába. A tartalmi csoportokat a két fő kategórián belül a következőképpen kategorizáltuk három csoportba: első csoport, a feltüntetett fogalmak 100%-a az adott kategóriába (központi vagy nem központi) került; második csoport, a feltüntetett fogalmak 75%-a az adott kategóriába (központi vagy nem központi) került; harmadik csoport, a feltüntetett fogalmak 50%-a az adott kategóriába (központi vagy nem központi) került. Összesen 2797 fogalmat dolgoztunk fel (l. 14. Melléklet).

A 10.13., 10.14. táblázatokban a preteszt és posztteszt eredményeit láthatjuk, míg ugyanezt a 12., 13. táblázatokban a kísérleti és kontrollcsoportra külön. A preteszt eredményeit nézve (l. 10. táblázat) a két csoport között az *iskola* kulcsfogalom 2 tartalmi csoportja, valamint a *tanár* kulcsfogalom 2., és 3. tartalmi csoportja kapcsán tapasztalunk nagyobb eltérést. A posztteszt eredményeinél (l. 10.14. táblázat) már látványosabban eltérőek a tartalmi csoportok pozíciói az egyes kulcsfogalmaknál. Úgy a kísérleti mint a kontroll csoportban tapasztalunk bizonyos fokú változást.

10.13. Táblázat. A preteszt összesített eredményei a kulcsfogalmak fogalmi térképeken feltüntetett pozíciója szerint

ISKOLA	KÖZPONTI		NEM KÖZPONTI		
Kísérleti csoport		1.	2.		3.
Kontroll csoport	1.				2., 3.
TANÁR	KÖZPONTI		NEM KÖZPONTI		
Kísérleti csoport		1.		2., 3.	
Kontroll csoport		1., 2., 3.			
GYERMEK	KÖZPONTI		NEM KÖZPONTI		
Kísérleti csoport		1.	2.		3.
Kontroll csoport			1.		2. 3.

10.14. Táblázat. A posztteszt összesített eredményei a kulcsfogalmak fogalmi térképeken feltüntetett pozíciója szerint

ISKOLA	KÖZPONTI			NEM KÖZPONTI		
Kísérleti csoport	2.		1.		3.	
Kontroll csoport			2.			1., 3.
TANÁR	KÖZPONTI			NEM KÖZPONTI		
Kísérleti csoport	1.	2.				3.
Kontroll csoport		1.	3.			2.
GYERMEK	KÖZPONTI			NEM KÖZPONTI		
Kísérleti csoport	2.	1., 3.				
Kontroll csoport		1.				2., 3.

A **kísérleti** csoport esetében azt láthatjuk (10.15 táblázat), hogy az *iskola* kulcsfogalom esetében a 2. tartalmi csoport (Az iskola feladata) lényeges változáson ment keresztül, hiszen a központi kategória harmadik csoportjából az elsőbe került. Ez a változás arra utalhat, hogy Az iskola feladata kérdéskört jelentősebbnek tartották a kísérleti csoport részvevői, ami igazolja hipotézisünket is, miszerint az AGYAK hatására, a kísérleti személyekben tudatosultak az iskola feladatai. Hasonló változáson ment keresztül az 1. tartalmi csoport (Az iskola intézményes jellege) fordított értelemben, hiszen a központi kategória kettes csoportjából a harmadikba került, ami arra utalhat, hogy az iskolának nem az intézményesített jellege vált jelentősebbé. A 3. tartalmi csoport (Az iskolához tartozó jelenségek) esetében is kis előrelépésről beszélhetünk, ami talán természetes, hiszen az AGYAK révén a különböző iskolai jelenségek, a rejtett tantervi hatások jobban tudatosultak a kísérleti személyekben.

A *tanár* kulcsfogalom esetén az 1. tartalmi csoportnál (A tanár személyisége, kompetenciái) észlelünk enyhe előrelépést, míg a 2. tartalmi csoportnál lényeges változás történt, ugyanis a nem központi kategóriából a központi kategóriába került, három csoportot átlépve ezzel. Ezt a lényeges változást azzal magyarázzuk, hogy a kísérleti személyek 40 órát töltve az iskolában, annak mindennapi életében rész vállalva és feladatokat teljesítve, a tanári munka tartalma jobban tudatosult bennük. A 3. tartalmi csoportnál (A tanári munka által alkalmazott módszerek és szervezési formák) enyhe visszalépést tapasztalunk, amit azzal magyarázunk, hogy az AGYAK során nem volt konkrét célunk a módszerek és szervezési formák megfigyelése, úgy gondolva, hogy a tantárgy pedagógiai oktatás révén lényegesebbek ezek a tényezők.

A *gyermek* kulcsfogalom esetében az 1. tartalmi csoportnál (A gyermek megismerésének területei) nem találunk változást, ami ellentmond hipotéziseinkkel,

ugyanis az AGYAK kapcsán lényeges feladat volt a gyermek megfigyelése, viselkedésének elemzése. A 2. tartalmi csoportnál (A gyermek és környezete) viszont lényeges előrelépés tapasztalható, hiszen a központi kategória harmadik csoportjából átkerült az első csoportba, ami részben mégis igazolja hipotézisünket, amelynek értelmében az alapozó iskolai gyakorlat megváltoztatta a gyermekről kialakított képét a kísérleti személyeknek. Ezt azzal is alá tudjuk támasztani, hogy kizárólag a gyermek kulcsfogalma esetén tolódtak el a hangsúlyos fogalmak a poszttesztben. A 3. tartalmi csoport (A tanár diák viszony) esetében is alapvető változás történt, hiszen a nem központi kategóriából átkerült a központi kategóriába.

10.15. Táblázat. A fogalmi térképek eredményei a Kísérleti csoport esetében

	ISKOLA	KÖZPONTI		NEM KÖZPONTI	
Preteszt		1.	2.		3.
Posztteszt		2.	1.	3.	
	TANÁR	KÖZPONTI		NEM KÖZPONTI	
Preteszt		1.		2.,3.	
Posztteszt		1.	2.		3.
	GYERMEK	KÖZPONTI		NEM KÖZPONTI	
Preteszt		1.	2.	3.	
Posztteszt		2.	1., 3.		

A **kontroll** csoportnál (10.16. táblázat) az *iskola* kulcsfogalom esetében az 1., 2. tartalmi csoportoknál lényeges változást tapasztalunk. Az 1. tartalmi csoportnál (Az iskola intézményes jellege) egyenesen drasztikus visszalépést láthatunk, hiszen a központi kategória egyes csoportjából a nem központi kategória harmadik csoportjába került. A 2. tartalmi csoportnál (Az iskola feladata) pedig előrelépést láthatunk a nem központi kategóriából a központi kategóriába. Ezekon a pontokon nem igazolódtak hipotéziseink, hiszen a kísérleti csoporthoz hasonlóan az iskola intézményes jellege a poszttesztben háttérbe szorult, és az iskola feladata került előtérbe. Ezt az eredményt a kísérleti csoportnál vártuk, nem a kontroll csoport esetében is. A 3. tartalmi csoport (Az iskolához tartozó jelenségek és elemek, rejtett tantervi hatások) esetében viszont nem történt változás, s ebben az esetben hipotézisünk beigazolódtott. A kontroll személyek nem vettek részt az iskolai életben, ezért számunkra a poszttesztben sem bírt jelentőséggel ez a tényező

A *tanár* kulcsfogalom esetében csak a 2. tartalmi csoportnál (A tanári munka tartalma, feladatok, munkához tartozó jelenségek) látunk lényeges változást, ugyanis a

központi kategóriából átkerült a nem központiba, ami visszalépést jelent, s szintén igazolja hipotézisünket. A kontroll személyek nem figyelhették meg a tanárt munka közben, nem tudatosult bennük, hogy melyek a feladatai, milyen jelenségekkel jár az iskolai tanári munka. Az 1., 3. tartalmi csoportok esetében pedig nem történt lényeges változás.

A kontroll csoport esetében a három kulcsfogalom közül a *gyermek* kulcsfogalom fogalmi térképei esetében a poszttesztben nem látunk semmilyen lényeges változást, amit úgy értelmezünk, hogy a kontroll személyek prekoncepciói, hitei a gyermekképpel kapcsolatosan nem módosultak. Hipotézisünk ez esetben igazolást nyert.

10.16 Táblázat. A fogalmi térképek eredményei a Kontroll csoport esetében

	ISKOLA	KÖZPONTI		NEM KÖZPONTI	
Preteszt		1.			2., 3.
Posztteszt			2.		1., 3.
	TANÁR	KÖZPONTI		NEM KÖZPONTI	
Preteszt		1., 2., 3.			
Posztteszt		1.	3.		2.
	GYERMEK	KÖZPONTI		NEM KÖZPONTI	
Preteszt			1.	2.	3.
Posztteszt		1.			2., 3.

A 10.17. táblázatban azokat a fogalmakat látjuk, amelyeket a kísérleti személyek a fogalmi térképek elkészítésénél részleteztek, azaz lebontottak, részfogalmakra osztottak. A táblázatba a fogalmakat gyakoriságuk sorrendjében helyeztük el, csak azokat a fogalmakat vettük figyelembe, amelyek legalább kétszer megjelentek lebontva a fogalmi térképeken. A kísérleti csoportnál azt figyelhetjük meg, hogy két kulcsfogalom (*tanár*, *gyermek*) esetében is az utótérképeknél nem volt olyan fogalom, ami legalább kétszer lebontva jelent volna meg. A konstruktivizmus tétele szerint, ebből arra következtethetünk, hogy az AGYAK során ért hatás a meglévő konstrukciókat felbontotta, megtörtént a konceptuális váltás, hiszen a kísérleti személyek által elkészített fogalmi térképek differenciáltabbak lettek a poszttesztben, mint a pretesztben. Az *iskola* kulcsfogalom esetében viszont nem tapasztalhatunk ilyen változást, hiszen itt ismétlődő fogalmak is megjelennek, ami a konstrukciók erősségére utalnak. A kontroll csoportnál csak a preteszt esetében tapasztalunk, a *tanár* kulcsfogalomnál ilyen fokú differenciáltságot. Ebben az esetben a tanár fogalmának

különböző nézeteire figyelhetünk fel. Az *iskola* és *gyermek* esetében azt láthatjuk, hogy a pretesztben megjelenő fogalmak megjelennek a poszttesztben is.

10.17 Táblázat Részletezett fogalmak összefoglalása kulcsfogalmak szerint

Csoportok	KÍSÉRLETI CSOPORT			KONTROLL CSOPORT		
kulcsfogalmak	<i>iskola</i>	<i>tanár</i>	<i>gyerek</i>	<i>iskola</i>	<i>tanár</i>	<i>gyerek</i>
PRETESZT	Tanár Barát Tanulás Tevékenységek Diák	Nevelés Diák Megismerés Tanítás	Beszélgetés Család	Tanulás Tanárok Gyerekek Tanítás Nevelés Diák		Tanulás Szülő Iskola Játék
POSZTTESZT	Tanár Diák Tanárok Szülők Tanulás Tanuló Barátok			Tanár Tantárgy Tanulás Oktatás Diák Nevelés	Gyerek Iskola Diákok Nevelés Pedagógiai képességek Pedagógiai tudás Személyiség vonások Szülő	Játék Család Szülő Iskola Barátok Módsze- rek Oktatás Tanár Tanulás

A 10.18. táblázatban összefoglaltuk a leggyakrabban előforduló fogalmakat a kulcsfogalmak csoportjai szerint. A fogalmakat előfordulásuk gyakorisága szerint rendeztük sorba. A kiemelt fogalmak azok, amelyek csak az előtérképeken illetve az utótérképeken jelennek meg. A nem kiemelt fogalmak mindkét esetben előfordulnak, amiből arra lehet következtetni, hogy ezek a fogalmak azok, amelyek nem szenvedtek módosulást az alapozó iskolai gyakorlat hatására a kísérleti csoport esetében, és a hagyományos képzési forma hatására a kontroll csoport esetében.

A **kísérleti** csoport esetében azt figyelhetjük meg, hogy az utótérképen olyan fogalmak jelennek az *iskola* és *tanár* kulcsfogalmak (diák, barátok) esetében, amelyek egyrészt a diák szempontjait érvényesítik, ugyanakkor olyan fogalmak (tanítás, irányítás, értékelés, megértés) is megjelennek, amelyek révén a tanár szempontjai érvényesülnek. Gyakoriságát tekintve az otthon fogalom az utótérképen leértékelődött az iskola kulcsfogalom esetében, és felváltotta a diák, tanítás és barátok fogalmak. Ez arra utalhat, hogy a kísérleti csoportban résztvevők számára az iskola kulcsfogalom esetén a baráti kapcsolatok felértékelődtek. Az utótérképen megjelenik a diák fogalma,

ami előrelépést jelent az előtérképhez képest, ahol a diák fogalom nincs a leggyakoribb fogalmak között ebben a kategóriában. A tanár fogalma megjelenik úgy az elő, mint az utótérkép esetében, noha az utótérképen, az előtérképhez képest csak a második helyen. Mindezek arra utalnak, hogy a kísérleti csoport tagjainak iskolaképe tanárcentrikus. A tanár kulcsfogalom esetében az utótérképen megjelennek a megértés, irányítás, értékelés fogalmak, amelyek a tanári feladatokra utalnak. Ezen fogalmak gyakorisága az utótérképen magyarázható az AGYAK hatásával, ahol a kísérleti személyekre hatással volt a tanár tevékenysége. Leértékelődtek viszont az empátia és a diák fogalmak, habár az empátia és a megértés bizonyos értelemben fedik egymást. A diák fogalom leértékelődését azzal magyarázzuk a tanár kulcsfogalom utótérképein, hogy a kísérleti csoport tagjai a tanár kulcsfogalom utótérképein a tanár feladatait emelték ki, tartották fontosabbnak, ahogyan ez a tartalmi csoportok hangsúlyos és hangsúlytalan eloszlása elemzésénél megállapítottuk (10.13. táblázat). A *gyermek* kulcsfogalom esetén olyan fogalmak értékelték le, mint a viselkedés, környezet, megfigyelés, család, és olyanok értékelték fel, mint a kutatás, ellenőrzés, tanítás. Itt úgy tűnik, szintén a tanári szempont érvényesül az utótérképeken az előtérképekhez képest, ami arra utal, hogy a kísérleti személyek az utótérképen a gyermek kulcsfogalomhoz már tanári szempontból közeledtek, azaz szempontot váltottak. Az uralkodó fogalom az előtérképen a nevelés, az utótérképen a tanítás, ami szintén az előbb megfogalmazottakra utal.

A **kontroll** csoport esetében is találunk változásokat. Az *iskola* kulcsfogalom esetén egy lényeges fogalom, a játék fogalma értékeltődött le, helyébe a tanítás és az intézmény fogalmak léptek. Minőségi változásról van szó, hiszen a játék a mindennapi élet része, az előtérképeken még gyakran megjelenik, az utótérképen viszont, a hagyományos képzés hatására, olyan fogalmak veszik át a helyét, amelyek inkább a szakterminológia irányába terelnek. Ezt figyelhetjük meg a *tanár* és a *gyerek* kulcsfogalmak esetében is. Az előtérképen megjelenő „hétköznapiabb” nak mondható fogalmakat (játék, gyerek, szeretet, szülő) az utótérképen a pedagógiai szakirodalom által használt szakterminológia (kommunikáció, környezet, oktatás) váltja fel. Természetesen ez a hagyományos képzés elméletorientáltságával is magyarázható, a

kérdés, hogy ezt a tudás hogyan tudják a hallgatók felhasználni. Ez lehetne a jelen kutatás folytatása, amit mindkét csoport esetében érdemes lenne megvizsgálni.

Általánosan azt figyelhetjük meg, hogy a kísérleti csoport esetében csak, egy, míg a kontroll csoport esetében két kulcsfogalom esetében maradt ugyanaz a leggyakoribb fogalom az utótérképen, ami igazolja hipotéziseinket, miszerint az AGYAK nagyobb módosító hatással rendelkezik a hallgatók nézeteire, prekoncepcióira mint a hagyományos diszciplináris elméleti képzés.

Fontos megjegyezzük, hogy az állandó fogalmak hasonlóak a két csoport esetében, csak sorrendiségük változó, amit azzal magyarázhatunk, hogy az azonos kultúrkörnyezet befolyásolja a nézetek alakulását.

10.18Táblázat . Leggyakrabban előforduló fogalmak összefoglalása kulcsfogalmak szerint

Csoportok fogalmak	KÍSÉRLETI CSOPORT			KONTROLL CSOPORT		
	<i>iskola</i>	<i>tanár</i>	<i>gyerek</i>	<i>iskola</i>	<i>tanár</i>	<i>gyerek</i>
PRETESZT	Tanár Nevelés Tanulás <i>Othón</i>	Nevelés Oktatás Tanítás <i>Empátia</i> <i>Diák</i>	Beszélgetés Figyelem <i>Viselkedés</i> <i>Környezet</i> <i>Megfigyelés</i> Barátok <i>Család</i>	Tanár Tanulás Nevelés Diák <i>Játék</i>	Nevelés <i>Nevelő</i> Tanítás Iskola <i>Tanító</i> <i>Gyerek</i>	Játék Iskola <i>Szeretet</i> <i>Szülő</i> <i>Tanulás</i> Fejlődés Család
Leggyakrabban előforduló fogalom	nevelés			pedagógus (tanár, nevelő, tanító)T		
POSZTTESZT	Nevelés Tanár Tanulás <i>Diák</i> <i>Tanítás</i> <i>Barátok</i>	Nevelés Oktatás Tanítás <i>Megértés</i> <i>Irányítás</i> <i>Értékelés</i>	Barátok <i>Kutatás</i> Figyelem Beszélgetés <i>Ellenőrzés</i> <i>Tanítás</i>	Oktatás Tanulás <i>Tanítás</i> Tanár Diák <i>Intézmény</i>	Nevelés <i>Empátia</i> <i>Oktatás</i> Iskola Tanítás <i>Segítőkézség</i> <i>Kommunikáció</i> <i>Türelem</i>	Játék Család Iskola <i>Barátok</i> <i>Környezet</i> <i>Tanár</i> <i>Oktatás</i> Fejlődés
Leggyakrabban előforduló fogalom	tanítás			oktatás		

A 10. fejezetben az empirikus kutatás révén kapott eredményeinket mutattuk be. Hipotéziseink a kísérleti csoportra vonatkozóan teljes mértékben beigazolódtak, míg a kontroll csoportra csak részben. Mennyiségi szempontból a kísérleti csoport által használt fogalmak az utótérképeken (428 fogalom) az előtérképekhez (578 fogalom)

képes csökkent, viszont minőségi változás történt a használt fogalmak hangsúlyos és hangsúlytalan elhelyezését tekintve. Ehhez képest a kontroll csoport esetében mennyiségi növekedést észlelhetünk az utótérképeken (1068 fogalom) az előtérképekhez képest (723 fogalom), viszont nem történt lényeges minőségi változás a fogalmak feltérképezésben, hacsak a szakkifejezések megjelenését nem tartjuk annak. Pontosabban a kísérleti csoportunk esetében az utótérképeken a fogalmak elhelyezése sokkal probléma centrikusabbá vált, olyan kapcsolatok jelentek meg az utótérképeken, amelyek a tanár-diák kapcsolatra, illetve a tanulásra-tanításra jellemző elemekre utalnak. Elmondhatjuk tehát, hogy egyfajta konceptuális váltás következett be a kísérleti csoport nézeteiben. Ehhez képest a kontroll csoportban hatalmas mennyiségi változást tapasztaltunk az utótérképeken, különösen a szakkifejezések terén észleltünk változást.

Összefoglalásként az empirikus kutatás vizsgálatának következtében a következő megállapításokra jutottunk:

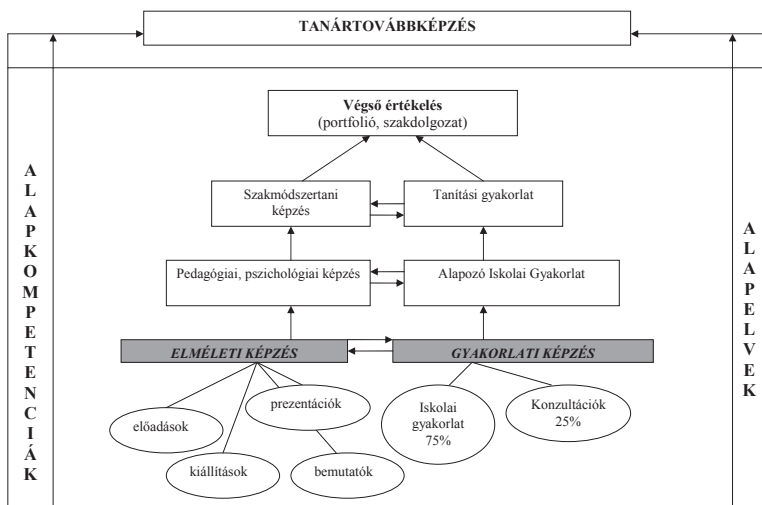
- A pedagógiai elméleti ismereteknek a tanári munka dimenzióinak tudatosításában, attitűdök-, és nézetek formálásban van jelentősége, abban az esetben ha az elméleti képzést összekapcsoljuk és kiegészítjük gyakorlati tevékenységekkel.
- Az Alapozó Iskolai Gyakorlat hatására azt tapasztalhattuk, hogy a kísérleti csoport nézetei konkrét kulcsfogalmak (iskola, gyermek, tanár) mentén probléma centrikusabbá váltak. Vizsgaeredményük szemben a kontroll csoportéval, jobb lett, ami arra enged következtetni, hogy ismereteiket hasznosítani tudták.
- A kontroll csoport nézetei is változtak a kulcsfogalmakkal kapcsolatban, viszont a fogalmi térképek azt mutatták ki, hogy nem feltétlenül gondolkodásuk, hanem főleg szókincsük gazdagodott, egyre több szakkifejezést használva fel ezekben. A konstruktív szemlélet szemszögéből elemezve, nem történt konceptuális váltás, míg a kísérleti csoport esetében igen. A fogalmi térképek eredményei azt mutatták, hogy a kontroll csoport a poszttesztekben kevésbé érzi a tanár-diák kapcsolat jelentőségét.

- Az Alapozó Iskolai Gyakorlat egy olyan, az elméleti képzést kiegészítő, azzal párhuzamosan működő tanárképzési gyakorlat, amelynek szerepe elsősorban, hogy a képzés során kapott pedagógiai elméleti ismereteket a tanár szakos hallgatók a gyakorlatban is tapasztalhassák, ezáltal formálva attitűdjeiket a tanári pálya iránt, s ugyanakkor nézeteik szintjén segít a konceptuális váltások elérésében, azaz ismereteik nem idegen tudásként, hanem felhasználható, attitűdöket és nézeteket formáló tudásként hasznosíthatók.

A továbbiakban a fentebb bemutatott kutatási szakaszok révén kapott eredmények alapján, és abból kiindulva, javaslatok szintjén, a tanárképzés szerkezeti és működési elemeire térnénk rá, pedagógiai elméleti és gyakorlati képzésen keresztül mutatva be javaslatainkat.

11. A tanárképzés konstruktív modellje

Az 11.1 ábrán bemutatott tanárképzési modell alapkoncepciója a konstruktivizmus elveit tükrözve építi egymásra és egymásba a tanárképzés képzési területeit (pszichológiai-, pedagógiai-, módszertani elméleti és gyakorlati képzés) az elmélet és gyakorlat viszonyát párhuzamba állítva, feltételezve a tanári tudás konstruktív felépítését, beleértve az alapképzést és az azt folytató továbbképzést is, abban az esetben, ha betartjuk a képzés alapelveit és követelményeit, valamint a konstruktív didaktika 14 alapelvét (l. 12. fejezet). Az *alapelvek*ek az abban az esetben változnak meg, ha a tanárképzés területén jelentős kutatási eredmények új tudományos ismeretekre mutatnak rá, ami befolyásolhatja ezeket az elveket és követelményeket. Az *alapkompétenciák* és *alapkövetelmények* viszont ki vannak téve az állandó változásnak, hiszen folyamatosan figyelembe veszik a társadalmi elvárásokat, megpróbálva megfelelni azoknak, állandóan alakulnak, kiegészülnek, bővülnek, régi kompetenciák helyére újak kerülnek.



11.1.1.ábra. A tanári alapképzés konstruktív modellje

12. Javaslat a tanárképzésben alkalmazott tantervek műfaji, szerkezeti sajátosságaira, a pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés folyamatában

12.1. Általános alapelvek

Mivel a tanárképzésben, a konstruktívizmus alapelvei szerint, nagyon fontos tényező a tanárjelöltek nézeteinek alakulása, javasoljuk a nézeteket feltáró módszerek bevezetését a képzési szakaszok előtt és után, mely abban is segít, hogy a tanár szakos hallgatók tudatosítsák nézeteik alakulásának és tartalmának fontosságát a tanári pálya terén, ugyanakkor fejlődnek reflektív képességeik is.

12.2A tanári képesítés követelményei

A tanárképzés struktúrájában alapfunkciót betöltő pedagógiai képzés, karöltve a pszichológiai képzéssel, mint elméleti, mint gyakorlati szempontból megalapozza és felkészíti a tanár szakos hallgatókat a szakmódszertanra és a konkrét tanítási gyakorlatra. A tanárképzés struktúrájában alapfunkciót betöltő pedagógiai képzésnek egyformán és párhuzamosan kell biztosítania az elméleti és gyakorlati képzést. Az elméleti és gyakorlati képzés aránya legalább 40%-60%. Az iskolai gyakorlat kapcsán a kiemelt jelentőséget tulajdonítunk a formatív értékelés alkalmazásának.

12.3A tanárképzés általános képzési cél- és feladatrendszere, alapképességek

A pedagógiai alapképzés olyan, a tanári munkában jelentős **alapképességek** fejlesztését tűzi ki célul, amelyeknek feltétlenül tartalmaznia kell az **empátia**, **kommunikációs képességek** – előadói képesség, metakommunikáció -, **kreativitás** és **reflektivitás** alapvető személyiségvonásokat és képességeket. A széleskörű általános pedagógiai műveltség mellett, fel kell készítenie a tanár szakos hallgatót a következő tíz területre:

1. Gondolkodási műveletek fejlesztésére
2. Probléma megoldási stratégiák alkalmazására
3. Szövegértés és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére

4. A tanulók tapasztalatainak és előzetes tudásának felhasználására
5. A tanulók közti különbségek figyelembe vételére
6. Egyéni és társas tanulási helyzetek alkalmazására
7. Tanulóközpontú munkaformák alkalmazására
8. Pozitív tanulási légkört kialakítására
9. Fejlesztő jellegű értékelés alkalmazására (szöveges értékelés, osztályozás, jutalmazás, megerősítés)
10. Hatékony tanulási technikák használatára

12.4 A tanárképzés területeivel szemben állított cél- és feladatrendszer követelményei

A tanárképzésben bázis funkciót betöltő pedagógiai alapképzés elméleti és gyakorlati téren olyan használható tudást nyújt a hallgatóknak, melyet az iskolai gyakorlatban alkalmazni tudnak.

A pedagógiai alapképzésben az *elméleti* tanulmányok aránya 25%. Ide tartozhatnak a következő tanegységek:

1. A pedagógia alapjai + Tantervmélet
2. Oktatásmélet + Értékelésmélet

A pedagógiai alapképzésben a *gyakorlati* tanulmányok aránya 75%. Ide tartoznak a következő tanegységek:

1. Alapozó Iskolai Gyakorlat (AGYAK)

12.1. Táblázat. A pedagógiai képzés területei

Félév	Elmélet	Gyakorlat
I	A pedagógia alapjai+ Tantervmélet	Alapozó Iskolai Gyakorlat
II	Oktatásmélet+ Értékelésmélet	Alapozó Iskolai Gyakorlat
100%	25%	75%

A képzési idő

A pedagógiai alapképzés programja egy teljes egyetemi év. Összesen 112 óra. Ebből 28 óra elmélet, 84 óra gyakorlat.

Heti óraszám: 4 óra (1 óra elmélet, 3 gyakorlat)

12.2. Táblázat. A pedagógiai képzés időkerete

Félév	Elmélet	Gyakorlat	Óraszám
I	A pedagógia alapjai + Tantervmélet (14 óra)	Alapozó Iskolai Gyakorlat (42 óra)	56
II	Oktatásmélet+ Értékelésmélet (14 óra)	Alapozó Iskolai Gyakorlat (42 óra)	56
Összesen	28	84	112

A tanári kompetenciák kialakításában használt didaktikai alapelvek a következők:

1. A tanulás típusai
2. A hallgató meglévő tudására való építés elve
3. A konceptuális váltások kidolgozásának szükségessége
4. A differenciálás szükségessége
5. A tudás becslése
6. A hallgatói öntevékenység fontossága
7. A valós (iskolai) kontextusba ágyazottság elve
8. A módszertani sokrétűség elve
9. A szociális tanulás elve (csoporttársak, gyakorlóiskolai helyzetekben gyerekekkel, tanárokkal, szülőkkel való interakció révén), azaz az elméleti és gyakorlati képzés párhuzamba állításának elve.
10. A szituációs játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrásból való tanulás és a konstruktív felfedezés egységének elve
11. A kreativitás elve.
12. Reflektivitás elve
13. Tudatosítás elve
14. A folyamatos formatív értékelés elve.

12. 5. Részletes kompetenciák a pedagógiai képzési különböző területein

A pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés kapcsán fejlesztendő általános kompetenciák a következők:

1. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére: a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti

különbségek megértésének elősegítésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésre;

2. A pedagógiai folyamat tervezésére: pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni;
3. A szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére: az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani, szakterületének az egészség védelmével és fejlesztésével való összefüggéseit felismerni és ezzel a tanulók egészségfejlesztését elősegíteni;
4. Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: a keresztantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére, a tanulók testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére;
5. A tanulási folyamat szervezésére és irányítására: változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;
6. A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;

7. Szakmai együttműködésre és kommunikációra: a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel, a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra;
8. Szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre: a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére.

A továbbiakban a pedagógiai kompetenciák részletes leírására következik, valamint ezek megfeleltetésére az egyes tanegységeknek. Ez azért tartjuk fontosnak, mivel a tanárképzési gyakorlat azt mutatja, hogy a kompetenciák leírása általánosan nem vezet eredményre, hiszen ha nem tisztázzuk a kialakításukért „felelős” területeket. Célunk, hogy a képzésnek egységes koherenciát biztosítsunk. A tanárképzésben dolgozó oktatóknak is hatalmas segítséget jelentene az egyes képzési területekhez hozzárendelt kompetenciáknak a tisztázása. A kompetencia-leírások nem egyeznek meg a hagyományos képzés tanegységeivel, ezért annak érdekében, hogy használhatóak legyenek ezek a kompetenciák vagy az a teendő, hogy megváltoztatjuk a tanegységek elnevezéseit (kompetencia területek szerint), vagy a hagyományos tanegységeket feleltetjük meg a kompetenciáknak. Az utóbbi megoldás alkalmazhatóbbnak tűnik, hiszen a tanegységek megváltoztatása nehézkesnek tűnhet, politikai, adminisztratív stb. okokból kifolyólag.

12.3. Táblázat. A pedagógiai tárgyakkal szemben állított cél és követelményrendszer a tanárok alapképzésében

<i>A pedagógiai tárgyakkal szemben állított követelményrendszer a tanárok alapképzésében</i>		
Képzési terület	Részletezett tanári kompetenciák⁴⁰	Tanegységek⁴¹
<i>Pedagógiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek, képességek megszerzésére irányuló képzési terület</i>	Ismeretek <ul style="list-style-type: none"> - az emberrel, a társadalommal és az oktatás társadalmi-gazdasági szerepével kapcsolatos meghatározó tudományos eredmények ismerete, - a nevelési-fejlesztési funkciókat betöltő szervezetek, intézmények, közösségek működésének, konfliktusainak, díszfunkcióinak ismerete, - ismeri a nevelésre és szerepére vonatkozó különböző értekezéseket, - tanulók személyiségének, tudásának, képességeinek, a tanulói szervezetek működésének, az oktatási programok és módszerek hatékonyságának megismeréséhez szükséges, tudományosan megalapozott módszerek, technikák ismerete, - a tanári mesterség, a nevelői és oktatói munka természete, az oktatás és a tanulás történetileg változó társadalmi, kulturális és gazdasági szerepe - az iskolában és iskolán kívül elsajátított tudás közötti ellentmondásokból származó problémák megértése és kezelése, a tanulás különböző szinterei közötti kapcsolatok kialakítása. - Az iskola mint szervezet, az oktatás társadalmi-gazdasági összefüggései, az iskolarendszer és az oktatás társadalmi meghatározottsága. A kultúra-érzékeny iskola jellemzői; pluralizmus és szakmai autonómia. Az iskola feladatai és lehetőségei az esélyegyenlőtlenség csökkentésében és a társadalmi kohézió fejlesztésében. - A gyermekre és nevelésére, oktatására vonatkozó tudományosan megalapozott ismeretek. - A demokratikus társadalmak nevelési céljai. Értékek a nevelésben. A nevelés hatásmechanizmusai. Értékek közvetítése a tanítási-tanulási folyamatok keretében. A demokratikus gondolkodás fejlesztése, az előítélet- és társadalmi sztereotípiamentes szemlélet kialakulásának segítése, a tolerancia és a szociális készségek fejlesztésének 	<i>A pedagógia alapjai Alapozó iskolai gyakorlat</i>

⁴⁰ A kompetenciák összeállításánál a figyelembe vettük az ELTE, PPK 2006. február 6-ai A tanárképzés képesítési követelményei című munkaanyagot, Javaslat az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló, 15/2006. (IV.3.) OM rendeletet, valamint a romániai tanári szztenderdek (Szabó 2007).

⁴¹ A tanegységek kiválasztásánál a kolozsvári BBTE Tanárképző Intézete által meghirdetett pedagógiai tanegységeit vettük alapul

	<p>lehetőségei.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ismeri és átlátja az alapvető emberi jogok, az egyetemesnek tekintett emberi és demokratikus értékek rendszerét; a társadalom hivatalos fórumain megjelenő, irányadónak tekinthető értékeket, és tisztában van ezek esetleges kritikájával is. - Az igazságosság, az egyenlőség és a méltányosság alapelveivel és iskolai érvényesítésével kapcsolatos ismeretek. - A hátrányos társadalmi helyzetből, a szegénységből, az előítéletekkel övezett kisebbségi létből fakadó nehézségek és az iskolai kudarc közötti általános összefüggések, az ezzel kapcsolatos konkrét kutatási eredmények ismerete. A hátrányok csökkentését célzó, tudományosan megalapozott pedagógiai eljárások ismerete. - A család és az iskola kapcsolatának jelentősége; a kapcsolattartás tartalma, formái a mikrotársadalom felé nyitott iskolában. A szülőket a nevelési folyamatba bevonó, a tanulási és magatartási problémákat a családdal és a társadalmi mikrokörnyezettel együttműködve megoldó pedagógiai módszerek ismerete. - A tanári szerep dimenziói, erkölcsi és jogi meghatározottsága, a hivatás gyakorlása során felmerülő társadalmi szerepelvárások és fellépő szerepkonfliktusok. A tanári önreflexió szerepe a pályán való fejlődés folyamatában. - Tájékozott általában az önismeret, közelebbről a pedagógusi önismeret aktuális szakirodalmában. - Ismeri a reflektív gondolkodással kapcsolatos elméleteket. - A tanulói csoportok és a nevelőtestületek életének általános szociálpszichológiai és iskolai funkciójuktól következő speciális jellemzői. - Ismeri és érti a gyerekek, fiatalok értékvilágát, szubkultúráit. - Ismeri a pedagógiai tanácsadás és továbbképzés érvényes rendszerét. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Ismeri a tanári szerepek és feladatok változásait a tanítástanulás különböző stratégiáinak megvalósításakor. - a tanulás különböző formáinak ismerete mind általános, mind pedig konkrét szaktárgyi vonatkozásban, - a tanulói tudás különböző formáinak, szerveződésének, a fogalomrendszerek, készségek és képességek fejlődési törvényszerűségeinek ismerete, - alkalmazható tudás a tanulói teljesítményekre ható biológiai, pszichológiai, társadalmi és kulturális tényezőkről, - a tanítás tudományos megalapozása, a neveléstudomány kutatási módszerei, a szakmai ismeretszerzés módja, - kommunikációs készségfejlesztés, az információs-kommunikációs technológiák alkalmazási lehetőségei az 	<p><i>Oktatáselmélet Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>

	<p>oktatásban, tanulásban. Ismeri a tanári szerepek és feladatok változásait a tanítás-tanulás különböző stratégiáinak megvalósításakor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Óralátogatások, óraelemzések során alkalmazza a reflektálás gyakorlatát, és azt dokumentálja. - Megfelelő önismerettel rendelkezik ahhoz, hogy tanári kompetenciáit reflektálni és fejleszteni tudja. - A tanári munka tudományos alapjai, kutatási háttere, a tanári mesterség tudásbázisának bővülése. - A tanulásra vonatkozó tudományos ismeretek, tanuláselméletek, a természetes és az iskolai tanulás hasonlósága és különbségei. A tanulás hatékonyságát, az iskolai teljesítményeket meghatározó kognitív, affektív és szociális tényezők ismerete. - A tanulói tudás szerveződésével és változásával kapcsolatos ismeretek. A fogalomrendszerek kialakulásának sajátosságai, az értelemgazdag fogalmi megértést elősegítő tanulási-tanítási módszerek ismerete. - A készségek és képességek fejlődési folyamatainak ismerete. A tanulás eredményességét alapvetően befolyásoló képességek, a nyelvi-kommunikációs és a tanulási képességek szerepének ismerete. A transzfer és a problémamegoldás összefüggései, szerepük a tudás alkalmazásában. A kompetencia különböző értelmezési kereteire és fejlesztésére vonatkozó ismeretek. - Az iskolai, illetve a tanulási-tanítási folyamatban zajló interakciók és kommunikációs folyamatok sajátosságai, elemzése szempontjainak ismerete, ezek alkalmazásának képessége. - Konfliktushelyzetek elemzésének képessége, a tanítási folyamat kommunikációs helyzeteinek szakszerű irányítása. - Az oktatás szervezeti kereteinek, formáinak, stratégiáinak, módszereinek, eszközeinek és ezek hatékony alkalmazásának feltételei, módjai. A differenciált tanulás-szervezés, az egyéni és a csoportmódszerek, a személyre szóló és a teljes elszámításhoz vezető tanítási módszerek. - Ismeri a tanulás-szervezés módjairól és a tanulói munka különféle formáiról kialakított elméleteket, az oktatási módszerekre és eszközökre, azok csoportosítására és kiválasztására vonatkozó nézeteket, az egyes oktatási módszerek és módszerkombinációk alkalmazásának előnyeit, hátrányait, nehézségeit, várható eredményeit. - Az iskolai életben résztvevő személyek és csoportok (tanulók, tanulócsoporthok, tanárok, nevelőtestület kapcsolatrendszerének ismerete. - A pedagógus feladatai a hátrányos, a veszélyeztetett 	
--	--	--

	<p>helyzetben levő, az előítéletektől süjtött, valamint a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatban. A speciális nevelési szükségletek okainak, fokozatainak ismerete. Az egységesség és differenciálás jegyében megvalósuló oktatás jellemzői. A befogadó pedagógia elvei, az együttnevelés gyakorlati megvalósítása, az integrált oktatás módszereinek és a lemaradó és tehetséges tanulók egyéni fejlesztési technikáinak ismerete</p> <ul style="list-style-type: none"> - az oktatás környezetét alapvetően meghatározó jogszabályok ismerete. - Ismeri az együttműködést és a versengést kiváltó módszerek előnyeit és hátrányait, és a tanulók közti interakció és együttműködés elősegítésének sokféle kooperációs technikáját. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - a Nemzeti Alaptanterv szabályozó szerepének, tartalmának és belső összefüggésrendszerének ismerete - a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, szakképzési központi programok, a helyi tantervek elkészítésének, illetve funkcióinak ismerete, - a helyi pedagógiai program és az iskolában zajló tantervi, tanterven kívüli és rejtett tanulási folyamatok megértése, - A tanterv funkciói, típusai. A tananyag kiválasztását meghatározó társadalmi és kulturális tényezők, a tantervi szabályozás hazai gyakorlata. - Tantervfejlesztési kérdések ismerete - A tanár tervezési tevékenységei: helyi tanterv készítése, tanmenetkészítés; tématervezés (tematikus, epochális, projekt terv); egyéni fejlesztési tervek készítése, óratervkészítés, felkészülés a tanítási órára. 	<p><i>Tantervelmélet Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Az értékelés funkciói, tárgyai, szintjei, viszonyítási alapjai. A nevelési oktatási folyamatban alkalmazható értékelés módszerei és eszközei. A tanulók tantárgyi teljesítményeinek értékelése (becslés, mérés, szöveges értékelés), az önértékelés fejlesztése. - Tudja, hogy az írásbeli, szóbeli és gyakorlati eszközök mely tanulói teljesítmények ellenőrzésére, értékelésére szolgálnak, ismeri ezek elkészítésére, alkalmazására és elemzésére vonatkozó eljárásokat, a hozzájuk tartozó mérésmetodológiai követelményeket. - A közoktatási rendszer eredményességének értékelése. Az eredményes iskola. A külső és belső értékelés. A minőségfejlesztés intézményi feladatai és lehetőségei. Az iskolai innováció feladatai. - Tisztában van az értékelés díszfunkciós veszélyeivel, torzító hatásaival. - Érti és a pedagógiai folyamatban célszerűen alkalmazza a 	<p><i>Értékelélmélet Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>

	<p>kritériumra, normára és individuumra irányuló értékelési módokat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tisztában van a tudásszintmérő tesztek megbízhatósági és érvényességi kritériumaival. 	
Attitűdök, szerepvállalás és elkötelezettség		
	<ul style="list-style-type: none"> - demokratikus értékelkötelezettséggel és felelősségtudattal rendelkezve kész a sajátjától eltérő értékek elfogadására, nyitott mások véleményének megismerésére és tiszteletben tartására, - érzékeny a hátrányos társadalmi helyzetből, a szegénységből, az előítéletektől övezett kisebbségi létből fakadó nehézségekre, Törekszik megérteni és elfogadni a tanuló családjának társadalmi helyzetét, kulturális sajátosságait; a tanuló családját partnernek tekinti a nevelésben. - Vegyen részt aktívan a szakmai önfejlesztésben és alakítson ki egyéni tanítási stílust. - Minden egyes tanulóra, mint önmagában értékes és értékeket hordozó személyre tekint, törekszik minden tanulóban felfedezni saját értékeit, és igyekszik megérteni egyéni világukat. - Nyitott a jelenre, a gyerekek, fiatalok világára, környezetére. - Saját ember-és gyermekképét, nevelésfelfogását képes tudatosítani, s mások felé kommunikálni, és mások emberrel kapcsolatos elképzeléseit megérteni - Elfogadja, hogy a pluralista társadalmi életünk természetes velejárói a konfliktusok. - Törekszik az inklúzió szemléletének megértésére és elfogadására, és nyitott az inklúzív nevelés-oktatásban való részvételre. - Elfogadja, hogy világos, jól értelmezett, értelmes és betartható szabályok kellenek az önszabályozó magatartás kialakításához. - El tudja fogadni a tanulók ötleteit, kezdeményezéseit, saját javaslatai elutasítását is. - Elsőrendű feladatának tartja a tanulók tanulási képességeinek fejlesztését, az önszabályozó tanulás kialakítását. - Tudatosan szemléli pedagógiai nézeteit. - Képes elfogadni más pedagógiai nézeteket együttműködő helyzetekben. 	<p><i>A pedagógia alapjai</i> <i>Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Elfogadja, hogy a tanulás aktív folyamat, ahol a tanuló maga konstruálja tudását; és hogy a tanulásnak különböző útjai lehetnek. - Elfogadja, hogy a tanítási - tanulási folyamat alapja az önálló tapasztalatszerzés, s a pedagógus szerepe az ehhez segítő, támogató és facilitáló környezet biztosítása, a fejlesztő 	<p><i>Oktatásméлет</i> <i>Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>

	<p>értékelés megfogalmazása.</p> <ul style="list-style-type: none"> - megfelelő önismerettel rendelkezik, képes saját tevékenységével kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre, - képes a tanulók szüleivel árnyaltan kommunikálni, a tanulóval kapcsolatos tapasztalatait átadni, - képes a különböző társadalmi rétegekhez, kulturális, nemzeti vagy etnikai csoportokhoz tartozó szülőkkel partnerként együttműködni, - A tanár elismeri a tanulási folyamat tudatosításának szükségességét, elkötelezett híve a tanulás tanításának. - képes felismerni az előítéletesség és a sztereotípiákon alapuló gondolkodás megnyilvánulásait, és képes azokat szakszerűen kezelni az iskolában és azon kívül is, - Törekszik a tanítás során a különböző tanulói szükségletek egyenlő arányú figyelembe vételére. - Tisztában van azzal, hogy a különböző tanulócsoporthoz fejlesztése még hasonló célok esetében is különböző oktatási stratégiát igényel. - Elfogadja, hogy terveinek megvalósításában rugalmasan kell alkalmazkodnia a nem tervezett szituációkhoz, nyitott a tanulói kezdeményezésekre. - Érti és elfogadja a reflektív gondolkodás jelentőségét a pedagógusgondolkodás, gyakorlat fejlesztésében. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - közreműködik az iskolai keresztntantervi feladatok megtervezésében, illetve nevelési feladatainak megoldásában és a tanulók tanórán kívüli tevékenységének szervezésében, - képes együttműködni pedagógus kollégáival, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel, intézményekkel és szervezetekkel, - képes részt vállalni az iskola szervezetfejlesztési, innovációs és minőségfejlesztési munkájában. 	<p><i>Tantervelmélet Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - képes a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe venni, tiszteltetben tartja a tanulók személyiségét, a családok nevelési szokásait és törekvéseit, támaszkodik az ezekben fellelhető értékekre, - Morális felelősséget érez az értékelés során, annak a tanulók személyiségére és jövőjére gyakorolt hatása miatt. - Fontosnak tartja, hogy a tanulóknak és szüleiknek is szakmailag hiteles, a további munkát megalapozó értékelést adjon. - személyes példájával és a közösségi viszonyok szervezésével hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók nyitottá váljanak a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, a helyi, nemzeti, európai és egyetemes emberi értékek elfogadására. 	<p><i>Értékelésmélet Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Bízson a különleges nevelési igényekkel rendelkező tanulók fejlesztésében és szociális beilleszkedésében. - Nyitott a különböző ellenőrzési-értékelési eljárások, korszer módszerek megismerésére és alkalmazására. - Kész arra, hogy pedagógiai céljainak megfelelően önálló értékelési eszközöket készítsen. - Elfogadja, hogy az értékelésben résztvevő személyeknek joguk van az összes, őket érintő információ megismerésére - Fontosnak tartja, hogy a szülők bevonásával történjék a tanulók önértékelésének kialakítása. - Elfogadja az adatok bizalmas kezelésének elvét. 	
	<p>Képességek</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saját tevékenységét elemzi a szakirodalomból szerzett tudása tükrében, képes ezen tudás alapján megalkotni saját adekvát pedagógusszerepeit. - Saját attitűdöket, nézeteket elemez a tanári szerepekkel kapcsolatosan. - Meggyőzően, átgondoltan képes megfogalmazni: milyen tanár szeretne lenni. - Elemzi a saját attitűdjeit, reakcióit a különböző szerepmegvalósításokkal kapcsolatban. - képes a tanulókat szakszerűen megfigyelni és tapasztalatait szöveges vagy számszerű formában rögzíteni. - képes a tanulócsoportok szerveződésének, dinamikájának szakszerű feltárására. 	<p><i>A pedagógia alapjai Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - képes a rendelkezésre álló taneszközöket saját munkájában felhasználni, rendszerbe szervezni, új eszközöket tervezni, - képes a tanulók információs-kommunikációs technikákkal végzett osztálytermi vagy azon kívüli önálló munkáját irányítani. - Képes a tanulók figyelmét, érdeklődését felkelteni, lekötni és a tanulás szolgálatába állítani. - Képes a tanulók tapasztalataira, előzetes tudásukra építeni, ösztönözni a magasabb szintű gondolkodási folyamatokat, elősegíteni és fejleszteni az előbbiekre való folyamatos reflektálást a tanulási folyamat során. - Képes a cselekvő tanulást életszerű helyzetekben, a diákok hétköznapi tapasztalataira építve megszervezni. - Képes megteremti az iskolai és az „iskolán kívüli” tudás integrációját. - képes a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében, - képes az új kommunikációs-információs technológiákat osztálytermi munkájában is hatékonyan alkalmazni, e technikákban rejlő lehetőségeket tanítási céljainak, a tananyag 	<p><i>Oktatásméлет Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>

	<p>megértésének, a képességek fejlesztésének szolgálatába állítani,</p> <ul style="list-style-type: none"> - képes a közös munkát segítő osztálytermi rend és tanulási környezet megteremtésére. - rendelkezik az anyanyelvi és idegen nyelvi hatékony szóbeli és írásbeli kommunikáció készségeivel, a szaknyelvi szövegek olvasásának, interpretációjának, reflexiójának képességeivel, képes alkalmazni az információs-kommunikációs eszközöket, - Képes a tanulók iskolai és iskolán kívüli problémáit megérteni, és megoldásukban kompetenciájának határain belül támogatást nyújtani vagy más szakember segítségének lehetőségét felajánlani. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - képes tanítási programok, tanulási egységek, tanítási órák tervezésére, a tanulók számára szükséges tananyagok, taneszközök, információforrások, tudáshordozók megválasztására, - képes a digitális tananyagokat kezelni, forrásait megtalálni, a tanítási-fejlesztési céloknak megfelelő tartalmakat kiválasztani, rendszerezni, szerkeszteni, - Pedagógiai munkájában képes összekötni az oktatás tartalmait és módszereit a nevelés szempontjaival, és kihasználja a tipikusan nevelési tevékenységekben rejlő tudás- és kompetenciafejlesztő lehetőségeket is. - Képes arra, hogy egy konkrét pedagógiai programról, annak nevelési és saját szaktárgyára vonatkozó részeiről eldöntse, hogy azok megfelelnek-e a tudományosságnak, az országos hatókörű tanterveknek és saját szakmai elvárásainak, értékrendjének. - Képes saját részletes terveit a szaktudományi, szaktárgyi és tantervi elvárásoknak megfelelően tervezni. 	<p><i>Tantervemélet</i> <i>Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - képes a tanulók számára fejlődésükről az önértékelést és önbecsülést elősegítő módon a rendszeres és alapos visszacsatolást biztosítani, - képes különböző értékelési eljárások alkalmazására, a tanulók teljesítményeinek, fejlődésének szisztematikus nyomon követésére és elemzésére, - képes a diagnosztikus és fejlesztő értékelés eljárásait rutinszerűen alkalmazni, - képes elősegíteni a tanulók részvételét saját teljesítményük értékelésében. - képes a tanulók megismerésére és fejlődésük nyomon követésére alkalmas objektív adatgyűjtő eszközök, kérdőívek, tudásszintmérő tesztek alkalmazására, készítésére, - Képes segíteni a tanulókat önszabályozó stratégiájuk és önértékelésük fejlesztésében; motivációs szintjük, a tanulási technikájuk, kognitív és metakognitív folyamataik ellenőr- 	<p><i>Értékelésmélet</i> <i>Alapozó iskolai gyakorlat</i></p>

	<p>zésének, elemzésének, értékelésének kialakításában.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Képes pedagógiai munkájában olyan munkaformák alkalmazására, amelyek indirekt módon segítik a tanulók önértékelésének alakulását. - Az eredményeket differenciáltan, a tanulók szociális és individuális sajátosságait figyelembe véve képes elemezni és értékelni az érintett tanulókkal. - Képes az értékelés során kapott információk felhasználásával megtervezni további pedagógiai tevékenységét. 	
A kompetenciák (ismeretek, képességek és attitűdök) kialakításának tevékenységformái		
<p>Előadások, bemutatók, szemináriumok, konzultációk, iskolalátogatások, óramegfigyelések és elemzések, mikrotanítás, iskolában vezetőtanár irányításával végzett csoportos alapozó iskolai gyakorlat, iskolán kívüli tevékenységek: tanulmányi kirándulások, múzeum, színház látogatások.</p>		

13. Új tudományos eredmények

A szakirodalmi elemzés és az adott mintán elvégzett empirikus mérések eredményei alapján, új tudományos eredményként az alábbi tendenciák fogalmazhatók meg:

1. A pedagógiai elméleti ismereteknek központi jelentősége van a tanárképzésben, főként, ha párhuzamosan kiegészítjük gyakorlati tevékenységekkel (l. Alapozó Iskolai Gyakorlat). Segít a tanári pályára való felkészülés tudatosításában, az attitűdök és nézetek formálásában.
2. Az Alapozó Iskolai Gyakorlat pozitív hatással van a tanár szakos hallgatók pedagógiai tudásának felépítésében és pedagógiai kompetenciáik formálásában, segít a konstruktív tanuláselmélet által oly fontosnak tartott konceptuális váltásban.
3. Az Alapozó Iskolai Gyakorlat alapelve szerint lehetőség van arra, hogy a gyakorlat során a csoportnak és az egyes hallgatók sajátosságainak megfelelően egyedi módon konstruáljuk meg azt a tartalmat, amit a hallgatók és a csoportvezető szükségleteinek megfelel.
4. Az Alapozó Iskolai Gyakorlat a vizsgaeredményekre is hatással van, ami a megszerzett elméleti ismeretek hasznosíthatóságára utal.

14. Következtetések

A szakirodalmi elemzésből és a kutatás szakaszai során elvégzett vizsgálatokból az alábbi következtetések vonhatók le:

1. szakasz.

A tanárképzés problematikus területeinek, és a különböző európai országok gyakorlatának elemzéséből megállapítható, hogy a tanárképzés megújításában a legnagyobb figyelmet igénylő területek:

- *expanzió,*
- *tartalmi szabályozás,*
- *elméleti ismeretek alkalmazásának lehetőségei,*
- *gyakorlat és elmélet integrálása,*
- *képzési területek összhangja,*
- *szelekció problematikája,*
- *inklúzív nevelés bevezetésének kérdései,*
- *kompetencia alapú képzés gyakorlatba ültetése, értékelési rendszerének bevezetése.*

2. szakasz.

A romániai magyar tanárképzés elemzésének következtében a következő megállapításokat vonhatjuk le:

- A romániai magyar tanárképzésre is ugyanúgy jellemzőek az első szakaszban megfogalmazott általános megállapítások.
- A Bolognai folyamat hatására a romániai magyar tanárképzés jelenleg átmeneti helyzetben van. Az alapképzés szerkezeti és működési alapelvei ugyanazok maradtak, azaz az elmélet és gyakorlat kapcsolatának a hiánya jellemző, az elméleti tanulmányok szervezése is a hagyományos képzési rendszerekhez hasonlóan nem változott.
- Nem tisztázódtak még a kimeneti követelmények, és a posztgraduális, azaz mesterfokú (I. 2. Modul) képzés körülményei.

- A tanári kompetenciák, mint általános kimeneti követelmények, megfogalmazása és leírására még egyelőre csak egyes részterület, főleg a gyakorló tanárok és a tanítóképzés területén jellemzőek.
- A felmérés mindhárom célcsoportja alulértékeli a pedagógiai elméleti képzés hatékonyságát, és hangsúlyozottan kiemeli a gyakorlati képzés hiányát romániai magyar tanárképzésben.
- A végzős tanárjelöltek, gyakorló pedagógusok és egyetemi oktatók megkérdezése révén azt az eredményt kaptuk, hogy a pedagógiai felkészültség szignifikáns kapcsolatot mutat a tanítással szembeni egyéni hozzáállással, így a tanítás sikerességéhez is nagymértékben hozzájárul.

3. szakasz.

A kutatás empirikus vizsgálatának következtében a következő megállapításokra jutottunk:

- A pedagógiai elméleti ismereteknek a tanári munka tudatosításában, attitűdök-, és nézetek formálásban van jelentősége, abban az esetben ha az elméleti képzést összekapcsoljuk és kiegészítjük gyakorlati tevékenységekkel.
- Az Alapozó Iskolai Gyakorlat hatására azt tapasztalhattuk, hogy a kísérleti csoport nézetei konkrét kulcsfogalmak (iskola, gyermek, tanár) mentén probléma centrikusabbá vált. Vizsgaeredményük szemben a kontroll csoportéval, jobb lett, ami arra enged következtetni, hogy ismereteiket hasznosítani tudták.
- A kontroll csoport nézetei is változtak a kulcsfogalmakkal kapcsolatban, viszont a fogalmi térképek azt mutatták ki, hogy nem feltétlenül gondolkodásuk, hanem főleg szókincsük gazdagodott, egyre több szakkifejezést használva. A konstruktív szemlélet szemszögéből elemezve, nem történt konceptuális váltás, míg a kísérleti csoport esetében igen. A fogalmi térképek eredményei azt mutatták, hogy a kontroll csoport a poszttesztekben kevésbé érzi a tanár-diák kapcsolat jelentőségét.
- Az Alapozó Iskolai Gyakorlat egy olyan, az elméleti képzést kiegészítő, azzal párhuzamosan működő tanárképzési gyakorlat, amelynek szerepe els sorban,

hogy a képzés során kapott pedagógiai elméleti ismereteket a tanár szakos hallgatók a gyakorlatban is tapasztalhassák, ezáltal formálva attitűdjeiket a tanári pálya iránt, s ugyanakkor nézeteik szintjén segít a konceptuális váltások elérésében, azaz ismereteik nem idegen tudásként, hanem felhasználható, attitűdöket és nézeteket formáló tudásként hasznosíthatók.

4. szakasz.

Az első három szakasz eredményeire támaszkodva és abból kiindulva, javaslatot fogalmazunk meg a tanárképzés szerkezeti és működési sajátosságaira vonatkozóan, majd ugyancsak javaslatot tettünk a pedagógiai kompetenciák kialakítására vonatkozóan, megfeleltetve azokat a kialakításukért „felelős” tanegységeknek.

15. Továbbfejlesztési lehetőségek, a kutatás lehetséges folytatási irányai

A disszertációban bemutatott kutatás továbbfejlesztési irányai a következők lehetnének:

- Továbbkutatási lehetőség lehetne azt vizsgálni, hogy kimutatható-e az Alapozó Iskolai Gyakorlat hatására valamilyen felettes gondolkodásmód a tanárok pedagógiai gondolkodásában?
- A disszertációban bemutatott kutatást olyan kísérleti csoporttal elvégezni, ahol mindkét csoportba olyan alanyok kerülnének, akik nem rendelkeznek hivatástudattal, és megfigyelni, hogy ebben az esetben milyen hatást vált ki az Alapozó Iskolai Gyakorlat.
- Továbbgondolva az empirikus kutatást, longitudinális kutatást tervezve megfigyelni, hogy a konkrét tanítási gyakorlatban melyik csoport teljesít jobban. A tanulók kikérdezése által lehetne megállapítani a különböző tényezőkhez való viszonyulásmódját a tanárnak, ezt összehasonlítani saját vélekedésükkel.
- Olyan értékelési szempontok és eszközök kidolgozása, amelyek a tanári nézetek alakulását mérik, valamint azt, hogy a tanítási gyakorlat során hogyan alakulnak ugyanazon nézetek, alapoznak-e a tanítási gyakorlatban az Alapozó Iskolai Gyakorlat során megszerzett tudásra.
- Hasonló kutatási kontextusban, a kompetenciák tudatosítása révén az attitűdformálást a tanár szakos hallgatókban, oly módon, hogy ezekkel a kompetenciákkal a hallgatók maguk is konkrétan dolgozzanak, tudomásul vegyék, és saját fejlődésüket figyelve, azt ellenőrizték és reflektáljanak a kompetenciák alakulására.
- Egy konstruktív tanuláson alapuló didaktikai gyakorlófüzet kidolgozása (l. Trencsényi László, Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok, Okker, 2002 analógiájára), amit alkalmazni lehetne a pedagógiai elméleti és a gyakorlati

képzés során. Ebben fellelhetők lennének az attitűdök és a nézetek feltárását szorgalmazó, valamint a reflektív gondolkodást fejlesztő gyakorlatok és feladatok.

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

3.1. Táblázat. A gyakorlati képzés hagyományos és kívánatos formái.....	38
4.1. Táblázat. Gyakorlatok, amelyek több mint három kompetenciák fejlesztenek.....	75
7.1. Táblázat. Az európai országok reformtörekvései a tanári alapképzés tekintetében 1970-2000 között.....	104
7.2. Táblázat. Az tanári alapképzés időtartama az Európai Unió országaiban.....	107
7.3. Táblázat. A pszichológiai, pedagógiai képzés aránya (%) a tanárok alapképzésében a 200/2001 tanévben.....	109
7.4. Táblázat. A gyakorlati képzés aránya különböző országokban.....	110
8.1. Táblázat. A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József Tudományegyetem Tanárképezdéjének tanrendje 1873-1877 között.....	128
8.2. Táblázat. 1994-es tanárképzési program.....	133
8.3. Táblázat. Az 1997-es tanárképzési program.....	133
8.4. Táblázat. A képzési területek arányai.....	135
8.5. Táblázat. 2002/2003-as tanév tanterve.....	136
8.6. Táblázat. A Bolognai nyilatkozat szerinti kétszintű tanárképzési program a 2005/2006-os tanévtől.....	138
9.1. Táblázat. A minta eloszlása és jellemzői.....	147
9.2. Táblázat. Ugyanúgy tekintesz a tanári pályára, mint első éves korodban? Hogyan változott a szemléleted?.....	148
9.3. táblázat. Elméleti és gyakorlati képzés javasolt aránya.....	148
9.4. Táblázat. Gyakorlati órák tantervi és valós számának átlagértékei.....	149
9.5. Táblázat. <i>A tanítási gyakorlat kapcsán tanított óráidat sikeresnek tartottad? Kifejtett tevékenységét általában sikeresnek tartja?</i>	149
9.6. Táblázat. A tanítási siker okaink kapcsolatai	153
9.7. Táblázat. Tanári képességekre vonatkozó kérdések eredményei.....	153
10.1. Táblázat. Általános kísérleti design.....	160
10.2. Táblázat. A kísérleti design a kutatás szakaszainak megfelelően.....	160
10.3. Táblázat. Összehasonlító elemzés a pozitív tanári kompetenciák kapcsán.....	168
10.4. Táblázat. 2.a. hipotézis eredményei.....	169

10.5. Táblázat. Az attitűdvizsgálat preteszt eredményei.....	170
10.6. Táblázat. Attitűdvizsgálat a kísérleti csoportnál, T-teszt eredménye.....	170
10.7. Táblázat. Attitűdvizsgálat a kontroll csoportnál, T-teszt eredménye.....	171
10.8. Táblázat. Attitűdvizsgálat posztteszt eredményei.....	171
10.9. Táblázat. A kísérleti csoport pre-, és posztteszt eredményei a tanítással szembeni félelmeket illetően.....	172
10.10. Táblázat. A kontroll csoport t-teszt eredményei.....	172
10.11. Táblázat. A kontroll és kísérleti csoport <i>posztteszt</i> eredményei a tanítással szembeni félelmeket illetően.....	172
10.12. Táblázat. Vizsgaeredmények különbségei a kísérleti és kontroll csoport között.....	173
10.13. Táblázat. A preteszt összesített eredményei a kulcsfogalmak fogalmi térképeken feltüntetett pozíciója szerint.....	176
10.14. Táblázat. A posztteszt összesített eredményei a kulcsfogalmak fogalmi térképeken feltüntetett pozíciója szerint.....	177
10.15. Táblázat. A fogalmi térképek eredményei a Kísérleti csoport esetében.....	178
10.16. Táblázat. A fogalmi térképek eredményei a Kontroll csoport esetében.....	179
10.17. Táblázat. Részletezett fogalmak összefoglalása kulcsfogalmak szerint.....	180
10.18. Táblázat. Leggyakrabban előforduló fogalmak összefoglalása kulcsfogalmak szerint	182
12.1. Táblázat. A pedagógiai képzés területei.....	188
12.2. Táblázat. A pedagógiai képzés időkerete.....	189
12.3. Táblázat. A pedagógiai tárgyakkal szemben állított cél és követelményrendszer a tanárok alapképzésében.....	192

ÁBRÁK JEGYZÉKE

3.1. ábra. A tantárgy-pedagógia kapcsolatrendszere.....	33
4.1. ábra. A tanári tudás alakulását befolyásoló tényezők.....	53
5.1. ábra. A hallgatók érvényes tudása, amelyre a tanári alapképzés épít.....	95
6.1. ábra. A kutatás szakaszai.....	102
9.1. ábra. Elsősorban a tanári pálya kedvéért iratkoztál be egyetemre?.....	147
9.2. ábra. <i>Próbáld visszaemlékezni arra, hogy kb. hány órát látogattál tanár és csoporttársad óráján, és hány órát tanítottál egyetemi éveid alatt! Töltsd ki a táblázatot!</i>	149
9.3. ábra. <i>A gyakorlati képzés melyik formáját tartanád a leghatékonyabbnak?</i>	150
9.4. ábra. Tanegységek jelentősége a tanárképzésben.....	151
9.5. ábra. <i>Miben látod a siker okait? (Értékelj 1-től 7-ig fontossági sorrendben!, 1-legkevésbé fontos, 7-legfontosabb)</i>	152
9.6. ábra. <i>Ha lehetőség lenne rá, hogy egy dolgon változtass, mit változtatnál a jelenlegi tanárképzésen?</i>	154
9.7. ábra. <i>Ha lehetőség lenne rá, hogy egy dolgon változtasson, mit változtatna a jelenlegi tanárképzésen?</i>	155
10.1. ábra. A vizsgaeredmények eloszlása a kísérleti csoportnál.....	173
10.2. ábra. A vizsgaeredmények eloszlása a kontroll csoportnál.....	174
11.1. ábra. A tanárképzés konstruktív modellje.....	186

Rövidítések jegyzéke

BBTE=Babeş-Bolyai Tudományegyetem

ELTE=Eötvös Loránd Tudományegyetem

TAK=Tanári alapképzés

AGYAK=Alapozó Iskolai Gyakorlat

A tanárképzés nemzetközi tendenciáinak elemzése közben használt országok rövidítései:

Röv.	Országnev
A	Ausztria
B	Belgium
Bg	Bulgária
Cy	Ciprus
Cz	Cseh Köztársaság
D	Németország
Dk	Dánia
E	Spanyolország
Ee	Észtország
El	Görögország
F	Franciaország
Fin	Finnország
Hu	Magyarország
I	Olaszország
Irl	Írország
Is	Island
L	Luxemburg
Lt	Litvánia
Lv	Lettország
Mt	Málta
Nl	Hollandia
No	Norvégia
P	Portugália
Pl	Lengyelország
Ro	Románia
S	Svédország
SK	Slovákia
Uk	Anglia

Szakirodalom

- A Bolognai képzési rendszer első felvételije a Babes-Bolyai Tudományegyetemen*,
<http://www.ubbcluj.ro/www-hu/admitere/admitere.htm> 2007-04-21
- A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Középiskolai tanárjelöltek segélyegyesületének alapszabályzat* (1881): Stein J.M.K. Egyetemi nyomdász, Kolozsvár.
- A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Tájékoztatója* (1944):
Kiadja a Magyar Királyi Ferencz-József-Tudományegyetem diákvédő hivatala,
Kolozsvár.
- A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem Tanrendje az 1872-től 1896-ig* (1873): Kolozsvár, Egyetemi nyomda.
- Ainley, P. (2000), *Teaching in a Learning Society, the Acquisition of Professional Skills Paper presented at the Research for the New Learning and Skills Sector Conference*, 4th Annual Conference of the FE Research Network, at Warwick, 11-13 December
- Anuarul facultăți Regele Ferdinand I. din Cluj*, între ani 1920-1940, Nr.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 (A kolozsvári királyi tudományegyetem évkönyvei 1920-1940 között)
- Bagdy Emőke, Telkes József (1995), *Személyiség fejlesztő módszerek az iskolában*, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest
- Balázs Sándor (2000), *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*, Szöveggyűjtemény, OKKER, Budapest
- Ballér Endre (1993a), *Neveléstudomány és tanárképzés*, In: *Educatio*/4, Budapest, 620-629
- Ballér Endre (1993b), *Az egységes tanárképzés tartalmi követelményei*, In: *Tanárképzésünk megújítása*, Végvári Imre (szerk.), Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 123-129.
- Ballér Endre (1996), *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest

- Ballér Endre (2002), Neveléstudomány és tantárgy-pedagógia, In: Katona András és mtsi. (szerk.), *A tanári mesterség gyakorlata*, Tanárképzés és tudomány, Nemzeti tankönyvkiadó-ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 28-34.
- Balogh László (1995), Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 5-15.
- Balogh László (1995), *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Balogh László-Tóth László (1999), A hallgatói személyiségfejlesztés helye a tanárképzési programban, In: *Pedagógusképzés*, Budapest, 135-158.
- Balogh László-Koncz István (2001), *A pedagógusok kiválasztása, felkészítése és személyiségük fejlesztése*. Szombathely
- Bárdossy Ildikó és mtsi., (2002), Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben, In: Katona András és mtsi. (szerk.), *A tanári mesterség gyakorlata, Tanárképzés és tudomány*, Nemzeti tankönyvkiadó-ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 93-112.
- Bábosik István (2004), A pedagógiai kísérlet, In: Falus Iván (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Pedagógus könyvek, Műszaki könyvkiadó, Budapest, 90-106
- Bárdos Jenő (2002), Elmélet és gyakorlat a nyelvpedagógiában, In: Katona András és mtsi. (szerk.), *A tanári mesterség gyakorlata*, Tanárképzés és tudomány, Nemzeti tankönyvkiadó-ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 38-49.
- Berki Éva (1993), A középiskolai tanárképzés kialakulása, In: *Pedagógusképzés*, Budapest, 150-175.
- Bokkon László (2004), Gondolatok a tanárjelölt hallgatók gyakorlati képzésének összefüggéseiről, *Pedagógusképzés*, Budapest, 22-25.
- Birta-Székely Noémi, Fóris-Ferenczi Rita (2003): A tanárképzés reformjának szükségességéről, In: *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe*, Iskola Alapítvány, Kolozsvár, 73-81.
- Birta-Székely Noémi (2005). Tanárok felkészítése az inklúzív oktatásra Romániában, *Erdélyi Pszichológia Szemle*, VI. évf., 2. sz., 163-183

- Birta-Székely N., L.Tebár, P.Moliterni, G.Villanella, S.De Pauw (2006), "Inclusive teacher training based on competencies - report of a working group" in Lebeer, J. (Ed.) *In-clues: clues to inclusive and cognitive education*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant Publishers, 57-64.
- Carnegie, D. (1996), A hatásos beszéd módszerei, In: *Beszélni kell*, Nyelvhelyességi segédkönyv, Kolozsvár, Dacia, 44-54.
- Calderhead, J. (1991), Images of teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, No. 1. 1-8.
- Csikszentmihályi Mihály (1997), *Flow. Az áramlat*. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó. Budapest
- Day, C. (1993), *A reflexió, mint a szakmai fejlődés szükséges, ám önmagában nem elégséges eszköze*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Day, C. (2000), Teachers in the Twenty-first Century: time to renew the vision, In: *Teachers and Teaching: theory and Practice*, Vol. 6, No. 1, 101-115.
- Delors J., (1998), *Oktatás - rejtett kincs* - A Jaques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről, Osiris, Budapest
- Demeter Katalin (1996), *A tanár szerepe és a tanárképzés*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Diaconu, M. (2002), *Competențele profesiei didactice*, in: *Standardele profesionale pentru profesia didactică*, coord. Lucia Gliga, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor, București, 26-35.
- Allen, D., Ryan, K. (1986), Mi a mikrotanítás és milyen szerepet játszik?, In: Poór Ferenc (szerk.), *A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei*, Tankönyvkiadó, Budapest, 7-14.
- Eraut, M. (2000), Non-formal learning and tacit knowledge in professional work, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136
- Falus Iván (1997), Gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei, In: *Pedagógusképzés*, Budapest, 93-108.
- Falus Iván (szerk.) (1998), A pedagógus, In: *Didaktika*, Nemzeti Könyvkiadó, Budapest, 96-115

- Falus Iván (2001a), A gyakorlat pedagógiája, In Golnhofér Erzsébet, Nahalka István (szerk.), *A pedagógusok pedagógiája*, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 15-26
- Falus Iván (2001b), Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében, In. Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Osiris, Budapest, 213-235
- Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik István- Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest, 87-103
- Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003), *A portfólió*, Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat, 59-80.
- Falus Iván (2005a), Képesítési követelmények – Kompetenciák – Sztenderdek, *Pedagógusképzés*, I, 5-16.
- Falus Iván (2005b), Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Pedagógusképzés*. 4. sz., 143-147.
- Falus Iván (2006), *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*, Gondolat kiadó, Budapest
- Faragó Magdolna (1993), *A tanárképzés fejlesztésének lehetőségeiről*, Budapest
- Fodor Dóra (2000), Etnopszichológiai tényezők a kétnyelvűségben, *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 4. szám, Kolozsvár, 77-93.
- Fodor László (2000), Tanárképzés és reform, In: Fodor László-Milinte Enikő (szerk.) *Jegyzetek az intézményes oktatás reformjáról*, Educatio, Kolozsvár, 47-55.
- Fercsik Erzsébet, Raátz Judit, Feladatok és kérdések a pedagógiai kommunikáció köréből-In. Balázs Sándor (2000), *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*, Szöveggyűjtemény, OKKER, Bp.
- Fischer, R. (2002), *Hogyan tanítsuk meg gyermekeinket tanulni?*, Pedagógus könyvek, Műszaki könyvkiadó, Budapest
- F. Péchy Gabriella (2004), *Gondolatok a mentori tevékenységről és a mentorképzésről*. E-Ujság, 5
- Gáspár Mihály (2003), Pszichológiaoktatás a tanító- és tanárképzésben, In. Pléh Csaba (szerk.), *A pszichológiaoktatás kérdései*, Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest, 29-31.

- Gombocz Orsolya (2002), A gyakorlat helye a pedagógusképzésben. A magyarországi és bajorországi képzés összehasonlító elemzése, In. Katona András és mtsi. (szerk.), *A tanári mesterség gyakorlata*, Tanárképzés és tudomány, Nemzeti tankönyvkiadó-ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 187-192
- Goseing John (1991), *Szabad tanárképzés*, Nemzeti Könyvkiadó, Budapest
- Gyarmathy Éva, Ian Smythe (2000), *Többnyelvűség és az olvasási zavarok*, Erdélyi Pszichológiai Szemle, 4. szám, Kolozsvár, 63-75.
- Hargie, O., Maident, P. (1986), A mikrotanítás fejlődése-Áttekintés, In. Poór Ferenc (szerk.), *A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei*, Tankönyvkiadó Budapest, 15 -27.
- Hegyí Ildikó (1996), *Siker és kudarc*, OKKER, Budapest
- Horváth Barna (1997), Tanárképző egyetemek kutatási tevékenysége, In: *A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások*, Budapest, 127-130.
- Horváth Szabó Katalin (1999), Tanárok a tanárszerepről, In: *Pedagógusképzés*, Budapest, 7-24.
- Hunyadi Györgyné (1993), A pedagógusképzés és a neveléstudomány, In: *Magyar Pedagógia*, Budapest, 3-4, 161-171.
- Kiss László (2004), *Konstruktív pedagógia*, <http://www.spec.hu/pedagogia.htm>
- Klein Sándor (2002), *Gyermekközpontú iskola*, SHL, Budapest
- Kocsis Mihály (2003), *A tanárképzés megítélése*, Iskolakultúra-könyvek, Pécs
- Kojanitz László (2002), A szak módszertani képzés megújulása az új kerettantervi dokumentumok bevezetése időszakában, In. Katona András és mtsi. (szerk.), *A tanári mesterség gyakorlata, Tanárképzés és tudomány*, Nemzeti tankönyvkiadó-ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 34-38
- Ladányi Andor (1993), Pedagógusképzés a felsőoktatás rendszerében, In: *A felsőoktatást fejlesztő kutatások*, Budapest, 38-49.
- Lege privind Statutul personalului didactic*, In. Monitorul Oficial al României, nr.158
- Legea Învăţământului nr. 84/1994 (84/1994 sz. Tanügyi Törvény)*, (a fordítás tölem származik)
- Loughran, J., Mitchell, I., and Mitchell, J. (2003), Attempting to document teachers' professional knowledge, *Qualitative Studies in Education*, 16/6, 853-873

- Magyar Bálint (2005), A tanárképzés kilátásai a felsőoktatás bolognai átalakításában.
- Tanárképzés: modellváltás a Bolognai folyamatban - *A tanárképzés megújításáról szóló konferencia dokumentumai* (2005. június 15.) <http://www.okm.gov.hu/>
- Maxwel, B.. (2004), Becoming a Teacher in the Learning and Skills Sector: Using a Knowledge resources perspective to inform the development of initial teacher training, *Paper presented at the Scottish Educational Research Association Conference*, Perth, 25-27. November.
- Márki Sándor (szerk.) (1896), *A kolozsvári magyar királyi Ferencz-József Tudományegyetem története és statisztikája*, Kolozsvár, Ajtai K. Albert Könyvnyomdája.
- Magyarország kormányának III/1997, VI.27 Rendelete*
- Moore, M. (1983), Az önálló tanulás elméletéről, In. Maróti A., (szerk.) *Andragógiai szöveggyűjtemény* 1997, 119-139
- Mihály Ildikó (2006), A minőségbiztosítás helyzete az európai tanárképzés gyakorlatában, *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 93-98.
- Murvai László (1999), *Pedagógia ma*, Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár
- Nádasi Mária (1993), A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n, In: *Magyar Pedagógia*, Budapest, 3-4, 173-186.
- Nahalka István (1997), Konstruktív Pedagógia – egy új paradigma a látóhatáron (I-III) *Iskolakultúra*, 2 4.
- Nahalka István (2002), Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia, *Énzeti tankönyvkiadó*, Budapest
- Nahalka István (2003), A nevelési nézetek kutatása. In. *Iskolakultúra*, Pécs, 5.sz. 69-76.
- Nagy József (1994), Tanterv és személyiségfejlesztés, In. *Educatio*, 3, 367 380.
- Nagy József (2000), *XXI. század és nevelés*, Osiris, Budapest
- Nagy Mária (2001), Tanárok-A világban és az osztáyeremben, In. Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Osiris, Budapest, 236 250
- N. Kollár Katalin (2003), A tanárképzés pszichológiai hangsúlyai, (előadás-kivonat), In. Pléh Csaba (szerk.), *A pszichológiaoktatás kérdései*, Magyar Pszichológiai Társaság, 31-34.

4757/12. 10. 1998. sz. miniszeri rendelet

84/1995-ös Tanügyi Törvény, In: Monitorul Oficial al României, nr.167

Oktatási és Kutatási Minisztérium 288/2004, 78/2005 július, 78/2005 november számú rendeletei a tanárok képzésére vonatkozó tanterv és képesítés megszerzésére vonatkozóan. (*Ordinul Ministrului Educației și Cercetării privind aprobarea programului de studii în vederea obținerii certificatului de absolvire a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, nr. Legea nr. 288/2004, nr. 78/ 2005 iulie, nr. 78/ 2005 noiembrie*)

Ordinul ministrului învățământului nr. 5398/11.02.1994 (Az 5398/11.02.1994 sz. Miniszteri rendelet)

Parsons, J., Avis, J., Bathmaker, A-M (2001), „Now we look though the glass darkly”: a comparative study if the percetions of those working with trainee teachers *Paper presented at Fourth International Conference Vocational Educational and Training Research*, Universisty of Wolverhampton, 16-18 July

Păun E., Notă de fundamentare, Centrul National de Formare a Personalului din Invatamantul Preuniversitar, Nr.39076/22.10.2001 – *A Pedagógusok Képzésének Nemzeti Központja*, Nr.39076/22.10.2001 - (a fordítás tőlem származik)

Péntek János (1999), *A megmaradás esélyei*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Perjés István, Ollé János, Majorosi Anna (2001), *Tanárok iskolája*, Székesfehérvár

Plan de învățământ, elaborat de Departamentul pentru pregătirea cadrelor didactice, 1994,1997 (A kolozsvári Tanárképző Intézet által kibocsátott tanterv, 1994, 1997, 2001, 2002)

Polonkai Mária - Pejés István (1993), *A helyi tanteev készítésének alapjai*, Debrecen

Revákné Markóczi Ibolya-Ferenczy Tibor-Tóth Tibor (2002), Igények és elvárások a pedagógiai pszichológia és szakmódszertanok kapcsolatrendszerében, In: Katona András és mtsi. (szerk.), *A tanári mesterség gyakorlata*, Tanárképzés és tudomány, Nemzeti tankönyvkiadó-ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 112 115

Imre Sándor (1906), *A kolozsvári tanári kör 10 éve*, Gombos Ferencz könyvnyomdája, Kolozsvár

Ionescu M.- Radu, I. (2001), *Didactica modernă* Editura Dacia, Cluj -Napoca

- Sallai Éva (1996), *Tanulható-e a pedagógus mesterség?*, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém
- Sas Cecilia Maria (2005), *Formarea competentei psihopedagogice a institutorilor in perioada pregatii initiale*, (Doktori disszertáció, Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár)
- Sándorné Tóth Zsuzsanna (2002), Készségfejlesztési gyakorlatok a szakmódszertani képzésben, In: Katona András és mtsi. (szerk.), *A tanári mesterség gyakorlata, Tanárképzés és tudomány*, Nemzeti tankönyvkiadó-ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 87-91.
- S. Faragó Magdolna (szerk.) (1993), Pedagógusképzési rendszertünk jelenlegi szerkezete, In: S. Faragó Magdolna (szerk.) *Tanárképzésünk megújítása*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda. Budapest, 14-38.
- Szabó László (1998), *Tanárképzés Európában*, OKI, Budapest
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2006), Kompetencia alapú pedagógusképzés Romániában, In: Musata Bocos, Maria Anca (szerk.), *Anuar*, Presa Universitara Clujana, Kolozsvár, 117-131
- Szekszárdi Júlia (1995), *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény*. Veszprémi Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék.
- Szekszárdi Júlia – Kósáné Ormai Vera (szerk.) (2003), *Neveletlenek?* Gáspár Sarolta beszélgetései gyerekekkel és felnőttekkel. Dinasztia Tankönyvkiadó – Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Széchy Éva (1993), A közoktatás fejlesztésének világtendenciái és a tanárképzés korszerűsítése, In: *A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások*, Budapest, 38-42.
- Széchy Éva (2005), A nevelés folyamatainak új tudományos felismeréseiről, In: Széchy Éva (szerk.). *Új felismerések és kihívások az ember formálásáról*, Gondolat, 241-250
- Szivák Judit (1998), A kezdő pedagógus, In: *Didaktika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 489-511
- Szivák Judit (2002), *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*, Műszaki könyvkiadó, Budapest
- Szokolszky Ágnes (2004), *Kutatómunka a pszichológiában*, Osiris kiadó, Budapest

- Trencsényi László (2002), *Nevelés-, és iskolaelméleti gyakorlatok*, Okker kiadó, Budapest
- Zalay Szabolcs (2006), Konstruktivizmus és drámapedagógia, *Iskolakultúra*/1, 66-70.
- Zgaga, P. (2003), *Teachers education, and the bologna process*, Erasmus Intensive Programme, EPAC, Education Policy Analysis in a Comparative Perspective
- Vajda Zsuzsanna (2003), Az egyetemi tanárképzés tananyaga és tankönyvei, In. Pléh Csaba (szerk.), *A pszichológiaoktatás kérdései*, Magyar Pszichológiai Társaság, 27-29.
- Vastagh Zoltán (1987), Kommunikációs késések fejlesztése pedagógiai helyzetekben, In. Komlósi Ákos, Tóthné Dudás Margit, Vastagh Zoltán, *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*, Tankönyvkiadó, Budapest, 7-49.
- Venter György (2002), *A tanári mesterség alapozása* (I-II), Oktatókutatató Intézet, Budapest
- Wubbels, T. (1992), Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, no. 2. 137-149

Mellékletek

1. Melléklet. Kérdőív tanárszakos egyetemi hallgatóknak

KEDVES TANÁRJELŐLT HALLGATÓ!

E kérdőív célja, hogy a Te válaszaid alapján adatokat gyűjtsön egy készülő alternatív tantervjavaslathoz a romániai tanárképzésre vonatkozóan: kérdéseinkkel arra szeretnénk választ kapni, hogy milyen mértékben vagy elégedett az egyetemi oktatás keretei között kapott információ mennyiségével és minőségével, másrészt, hogyan minősítenéd a pszichológiát, pedagógiát, szak módszertani valamint a gyakorlati képzést. A kérdőívet név nélkül kell kitölteni.

Együttműködésedet és hozzájárulásodat előre is köszönjük!

*A kérdőív kitöltésénél, ha nem értekelesről van szó, X-ej jelöld be a Te szempontodból helyes választ!

I. Általános, tájékozató jellegű kérdések:

- a. Nemed: -férfi.....
 -nő.....
- b. Életkorod:év
- c. ☐ egyetem.....
☐ középiskola.....
☐ szak(ok).....
☐ egyéb végzettség.....

II. Az egyetemi képzésre vonatkozó kérdések:

1. Teljesítetted-e a tanári képesítés megszerzéséhez szükséges tantárgyakat?

a. igen...

b. nem...

2. Előszörben a tanári pályát kedvéért választottál be egyetemre?

a. igen...

b. nem...

Megjegyzés:.....

3. Úgyanígy tekintesz a tanári pályára, mint első éves korodban?

a. igen...

b. nem...

Miben

változott

szemléleted?

a

4. Fontosnak tartod-e az egyetemen tanulmányozott tanárképzés tantárgyokat a tanári felkészítés szempontjából?

a. igen...

b. nem...

Értékelj 1-től 5-ig terjedő skálán az alábbi tantárgyak jelentőségét a tanárképzésben! (1-legkevésbé fontos, 5-legfontosabb)

- Neveléstelektan.....
- Bevezetés a pedagógiába.....
- Szak módszertan.....
- Hospitálás (óralátogatás).....
- Konkrét tanítási gyakorlat.....

5. Milyen korrelációt látsz a szakirány és szak módszertan tanítása között az egyetemi oktatás keretein belül? Jelöld be a megfelelő választ!

a. szerves kapcsolat.....

b. részleges fedés.....

c. nincs kapcsolat.....

Megjegyzés:.....

6. Milyen arányban javasolnád az elméleti és gyakorlati képzés megosztását a tanárképzésben?

a. elméleti képzés.....%

b. gyakorlati képzés.....%

Megjegyzés:.....

7. Fontosnak tartod-e a tanári pályára való felkészítés tanegységeinek (pszichológia, pedagógiai tárgyak, módszertan stb.) elméleti oktatásait?

a. igen...

b. nem...

Megjegyzés:.....

8. Próbáld visszaemlékezni arra, hogy kb. hány órát látogatnál, és hány órát tanítottál egyetemi éveid alatt! Töltsd ki a táblázatot!

Gyakorlat típus		Órusszám
Hospitalitás (óralátogatás)	Tanár óráján	
	Egyetemi hallgató óráján	
Konkrét tanítási órák száma		

Megjegyzés:

9. Értékelj az alább feltüntetett tevékenységi formákat aszerint, hogy milyen mértékben járultak hozzá a Te tanári képességednek fejlesztéséhez! Jelöld 1-től 9-ig terjedő skálán! (1-kevésbé járult hozzá, 9- leginkább hozzájárult)

Tevékenység típus	Értékelés
Nevetéstélektan	Előadás
	Szeminárium
Általános pedagógia	Előadás
	Szeminárium
Szakmódszertan	Előadás
	Szeminárium
Tanítási gyakorlat	Hospitalitás (óralátogatás)
	Konkrét tanítás
	Vizsgatartás

Megjegyzés:

10. A gyakorlati képzés melyik formáját tartandó a leghatékonyabbnak?

- a. a képzést zárt fűrészként, amikor az elméleti tanulmányok után a tanárjelölt gyakorlatban is kipróbálhatja tudását.....
b. párhuzamosan az elméleti képzéssel, már a tanulmányok elkjötöl fogva.....
c. szakaszos formában, minden tanulmányozott tanárszakos tantárgy befejezése után.....
d.
más.....

Megjegyzés:

11. Mit gondolsz a tanárképzésben megvalósítható az elmélet és gyakorlat valamilyen fokú integrálása?

a. igen.....

Hogyan látod ezt elképzelhetőnek?

b. nem.....

12. Vettél részt olyan, az egyetemi képzésen kívüli tanfolyamokon, melyek elősegítették a tanári hivatásra való felkészülést?

a. igen.....

Sorold fel ezeket!

b. nem.....

13. A tanítási gyakorlat kapcsán tanított óráidat sikeresnek tartottad?

a. igen.....

b. nem..... (képi a 12-es kérdéshez)

c. igen is, nem is.....

Megjegyzés:

14. Miben látod a siker okát? (Értékelj 1-től 7-ig fontossági sorrendben! 1- legkevésbé fontos, 7- legfontosabb)

- a. szakmai felkészültség.....
b. pedagógiai, módszertani felkészültség.....
c. didaktikai eszközök kidolgozottsága.....
d. egyéni hozzáállásában.....
e. tanulók hozzáállása.....
f. vezetőtanár segítése.....
g. csoportársak hozzáállása.....

Megjegyzés:

23. Írjál le, hogy szerinted mi az oka annak, hogy a jelenlegi tanárképzés nem működik megfelelően? Értelmezéssel! (azt írd fel, ami te neked a legmeggyőzőbb hatás)

a. az elmélet és gyakorlat képzés arányának egyensúlytalansága

b. elmélet stúdiumok nagy aránya

c. kevés gyakorlat

d. az elmélet és gyakorlat iskolai közötti kapcsolat hiánya

e. a tanárképzés szempontjából releváns pedagógiai/pszichológiai tantárgyak alacsony aránya a szakirányú tanulmányokhoz viszonyítva.

f. a képzési rendszer logikája (di/huzamos modell) más.....

24. Ha lehetőséged lenne rá, hogy egy dolgon változtass, mit változtatnál a jelenlegi tanárképzésen?

Válaszaidat köszönjük!

2. Melléklet. Kérdőív gyakorló pedagógusoknak

TISZTELT TANÁR KOLLÉGA!

E kérdőív célja, hogy az Ön válasza alapján adatokat gyűjtsön egy készülő alternatív tantervjavaslathoz a romániai tanárképzésre vonatkozóan: kérdéseinkkel arra szeretnénk választ kapni, hogy milyen mértékben elegendett az egyetemi oktatás keretei között kapott információ mennyiségével és minőségével, másrészt, hogyan minősíti a pszichológiai, pedagógiai, szakmódszertani és gyakorlati képzést. A kérdőívet név nélkül kell kitölteni.

Együttműködését és hozzájárulását előre is köszönjük!

*Kérjük, hogy a kérdőív kitöltésénél, ha nem szöveges értékelésről van szó, X-el jelölje be az Ön szerinti megfelelő választ!

I. Általános, tájékoztató jellegű kérdések:

- a. Neme: -férfi.....
-nő.....
- b. Életkora:év
- c.
- Helység neve.....
 - Iskola típusa.....
 - Szaktárgy(ak).....
 - Hány éve tanít?.....

II.Sikereinek és kudarcainak közvetlen okai:

1. Kifejtett tevékenységei általában sikeresnek tartja?
- a. igen.....
- b. nem (lépjen a 3-as kérdéshez).....
- c. igen is, nem is.....

Megjegyzés:.....
.....
.....
.....

2. Milyen látja sikereinek okait? (Kérem értékelje 1-től 8-ig fontossági sorrendben!, 1-legrövidebb fontos, 8-leghatározottabb)

- szakmai felkészültség.....
- pszichopedagógiai felkészültség.....
- didaktikai eszközöknek kihasználtságában.....

- egyéni hozzáállásában.....
- tanári presztízis.....
- jóvádelem.....
- tanulók hozzáállása.....
- állami támogatás.....

Megjegyzés:.....
.....
.....

3.Ön szerint melyek azok a tanulási nehézségek, melyek a tananyag tanítása közben leggyakrabban felmerülhetnek? (Kérem rangsorolja 1-től 8-ig értékrend szerint! 1-legrövidebb, 8-leghosszabb)

- tananyag túlszűfoltósága.....
- tananyag logikai buktatói.....
- didaktikai eszközök hiánya.....
- tanulók érdektelensége.....
- szakmai felkészültség hiánya.....
- pszichológiai, pedagógiai felkészültség hiánya.....
- gazdasági tényezők.....
- módszertani felkészültség hiánya.....

Megjegyzés:.....
.....
.....

III. Az egyetemi képzésre vonatkozó kérdések:

1. Fontosnak tartja-e az egyetemen tanulmányozott tanárképzés pedagógiai, pszichológiai tantárgyait a tanári felkészülés szempontjából?
- a. igen.....
- b. nem.....

Értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán az alábbi tantárgyak jelentőségét a tanárképzésben! (1-legrövidebb fontos, 5-leghatározottabb)

- Neveléslélektan.....
- Bevezetés a pedagógiába.....
- Szakmódszertan.....
- Hospitalitás.....
- Konkrét tanítási gyakorlat.....

2. Milyen korrelációt lát a szaktárgy és szakmódszertan tanítása között az egyetemi oktatás keretein belül? Jelölje be a megfelelő választ!

- a. szerves kapcsolat.....
b. részleges fedés.....
c. nincs kapcsolat.....
Megjegyzés:.....

3. Ön milyen arányban javasolná az elméleti és gyakorlati képzés megosztását a tanárképzésben?

- a. elméleti képzés.....%
b. gyakorlati képzés.....%

Megjegyzés:.....

4. Fontosnak tartja-e a tanári pályára való felkészítés tanegységeinek (pszichológia, pedagógiai tárgyak stb.) elméleti oktatását?

- a. igen..... b. nem.....

Megjegyzés:.....

5. Próbáljon visszaemlékezni arra, hogy kb. hány órát látogatott, és hány órát tanított egyetemi évei alatt? Töltse ki a táblázatot!

Gyakorlati típus	Tanár órán	Összes
Hospitálás (óralátogatás)	Egyetemi hallgató órán	
Konkrét tanítási órák száma		

Megjegyzés:.....

6. Értékelje az alább feltüntetett tevékenységi formákat aszerint, hogy milyen mértékben járulnak hozzá az Ön tanári képességeinek fejlesztéséhez! Jelölje 1-től 9-ig terjedő skálán! (1-kevésbé járul hozzá, 9- leginkább hozzájárul)

Tevékenységtípus	Értékelés
Nevelésilektron	Előadás
	Szeminárium
Bevezetés a pedagógiába	Előadás
	Szeminárium
Szakmódszertan	Előadás
	Szeminárium
Tanítási gyakorlat	Hospitálás (óralátogatás)
	Konkrét tanítás
	Vizsgatanítás

7. A gyakorlati képzés melyik formáját tartaná a leghatékonyabbnak a tanárképzésben?

- a. a képzést záró feladatként, amikor az elméleti tanulmányok után a tanárjelölt gyakorlatban is kipróbálhatja tudását.....
b. párhuzamosan az elméleti képzéssel, már a tanulmányok elejétől fogva.....
c. szakaszos formában, minden tanulmányozott tanárszakos tantárgy befejezése után.....
d. más.....

Megjegyzés:.....

8. Mit gondol a tanárképzésben megvalósítható-e az elmélet és gyakorlat valamilyen fokú integrálása?

- a. igen.....
b. nem.....

Hogyan látja ezt elképzelhetőek?

.....

b. nem.....

9. Vett-e részt olyan, az egyetemi oktatáson kívüli, tanfolyamokon, melyek elősegítették a tanári hivatásra való felkészülést?

- a. igen.....
b. nem.....

Kérem sorolja fel ezeket!

.....

b. nem.....

10. Felkészültek érte-e magát a tanári pályára az egyetemi évek végéig?

3. Melléklet. Kérdőív egyetemi oktatóknak TISZTELT KOLLÉGA!

E kérdőív célja, hogy az Ön válaszi alapján adatokat gyűjtsön egy országos tanárképzéssel kapcsolatos kutatáshoz. Kérdéseinkkel arra szeretnénk válaszokat kapni, hogy milyen mértékben elégedett az egyetemen folyó tanárképzéssel, másrészt, hogyan minősíti a pszichológiai, pedagógiai, szakmódszertani és gyakorlati képzést, és ezek jelentőségét a képzésben. A kérdőívet név nélkül kell kitölteni.

Együttműködését és hozzájárulását előre is köszönjük!

*Kérjük, hogy a kérdőív kitöltésénél, ha nem szöveges értékeléssel van szó, X-el jelölje be az Ön szerinti megfelelő választ!

I. Általános, tájékoztató jellegű kérdések:

- a. Neme: -férfi.....
-nő.....
- b. Életkora:év
- c.
- Funkciója
 - Milyen szakokon tanít?
 - Szaktárgy(ak)
 - Hány éve tanít?

II. Sikereinek és kudarcainak közvetlen okai:

1. Kétfélt tevékenységét általában sikeresnek tartja?

- a. igen.....
- b. nem (képpen a 3-as kérdéshez).....
- c. igen is, nem is.....

Megjegyzés:

.....

.....

2. Miben látja sikereinek okait?

- a. szakmai felkészültség
- b. didaktikai eszközeinek kidolgozottságában
- c. egyéni hozzáállásában
- d. tanári presztízis
- e. jóvodelem

- f. hallgatók hozzáállása
- g. más

Megjegyzés:

.....

.....

3. Ön szerint melyek azok a tanítási nehézségek, melyek a tanárszakos diákok tanítása közben leggyakrabban felmerülnek? (Kérem rangsorolja őket! 1-leghugyobb-, 8-leghátrébb)

-
-
-
-
-
-
-
-

Megjegyzés:

.....

.....

III. Az egyetemi tanárképzésre vonatkozó kérdések:

1. Fontosnak tartja-e az egyetemen tanulmányozott tanárképzés pedagógiai, pszichológiai, módszertani tantárgyakat a tanári felkészülés szempontjából?

- a. igen.....
- b. nem.....

Értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán az alábbi tantárgyak jelentőségét a tanárképzésben! (1-leghévesebb fontos, 5-leghévesebb)

- Neveléstelektan
- Bevezetés a pedagógiába
- Szakmódszertan
- Hospitálás
- Konkrét tanítási gyakorlat

2. Milyen korrelációt lát a szakárgy és szakmódszertan tanítása között az egyetemi oktatás keretein belül? Jelölje be a megfelelő választ!

- a. szerves kapcsolat
- b. részleges fedés
- c. nincs kapcsolat

Megjegyzés:.....

3. Őn milyen arányban javasolná az elméleti és gyakorlati képzés megoszlását a tanárképzésben?

- h. elméleti képzés.....%
i. gyakorlati képzés.....%

Megjegyzés:.....

4. Fontosnak tartja-e a tanári pályára való felkészítés tanegységeinek - pszichológia, pedagógia, módszertan - elméleti oktatását?

- a. igen..... b. nem.....

Megjegyzés:.....

5. Hány órában javasolná a gyakorlati képzést? Töltsse ki a táblázatot!

Gyakorlati típus	Tanár óráján	Órészám
Hospitalitás (óralátogatás)	Egyetemi hallgató óráján	
Konkrét tanítási órák száma		

Megjegyzés:.....

6. A gyakorlati képzés melyik formáját tartaná a leghatékonyabbnak a tanárképzésben?

- a. a képzést zárt fizisként, amikor az elméleti tanulmányok után a tanárjelölt gyakorlatban is kipróbálhatja tudását.....
b. párhuzamosan az elméleti képzéssel, már a tanulmányok elejétől fogva.....
c. szakaszos formában, minden tanulmányozott tanárszakos tantárgy befejezése után.....
d. más.....

Megjegyzés:.....

7. Mit gondol a tanárképzésben megvalósítható-e az elmélet és gyakorlat valamilyen fokú integrálása?

a. igen.....

Hogyan látja ezt elképzelhetőnek?

.....

b. nem.....

8. Megfelelőnek tartja-e az egységes tanárképzést (itt arra gondolunk, hogy együtt folyik a tudományos képzéssel egyetemi szinten, egységesen minden korosztályra vonatkozóan)?

a. igen.....

b. nem (Milyen más formában látja elképzelhetőnek?)

Megjegyzés:.....

9. Mit gondol, a tanári pálya szempontjából, és az eddigi tapasztalata alapján, milyen képességek és készségek fejlesztésére kell nagy hangsúlyt fektetni a tanárképzés során? Sorolja fel ezeket!

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

10. Fontosnak tartaná a szelekciót az egyetemi tanulmányok elején annak megállapítására, hogy ki vehet részt a tanárképzésben?

a. igen.....

Ha igen milyen formában látja ezt elképzelhetőnek?

.....

b. nem.....

11. Szükségét érzi egy egységes tanárképzésre vonatkozó tantervnek a meglétét, melyben meg lennének határozva a képzési területeknek megfelelő követelmények és célok, tartalmi elvárások, stb.?

4. Melléklet. Szemelvények a *Kérdőív gyakorló pedagógusoknak* (2. Melléklet) *Megjegyzés* kategóriájában adott szöveges visszajelzéseinek anyagából.

II. Sikereinek és kudarcainak oka

1. Kifejtett tevékenységét általában sikeresnek tartja?

“Az alapot a tanítónő teszi le. Mi 5-8 osztályban tanító tanárok erre építünk. Ha a gyermek nem tud a négy alpművelettel dolgozni, akkor semmit sem fog tudni az 5-8 osztályos anyagból.”

“Hiányzik a szigorúság az iskolákból.”

III. Az egyetemi képzésre vonatkozó kérdések

3. Ön milyen arányban javasolná az elméleti és gyakorlati képzés megoszlását a tanárképzésben?

“Az elméleti képzés sorosabb kapcsolatban kellene álljon az iskolai tananyaggal.”

8. Mit gondol a tanárképzésben megvalósítható –e az elmélet és gyakorlat valamilyen fokú integrálása?

“Több szakmai gyakorlat, amit szemináriumokon meg lehetne beszélni.”

“Az elméleti rész ismertetése után, máris a konkrét feladat, ugyanaz a tanár az előadó és a szemináriumvezető.”

“Sokkal több és újabb didaktikai eszközökkel, felszerelt laboratóriumokkal, különböző intézmények látogatásával, amire nincs lehetőség, anyagi keret.”

“Eleinte kevesebb gyakorlat, de fokozatosan több gyakorlatot bevezetni, ne csak IV. éven legyen.”

“Igen, ha az elméleti mellett párhuzamosan gyakorlati oktatás is folyna.”

“Csak ha a tanárképzés különválna.”

10. Felkészültnek érezte magát a tanári pályára az egyetemi évek végeztével?

“Amikor kikerültem tanítani az azért teljesen más volt, mint a gyakorlat az egyetem során.”

11. Megfelelőnek tartja-e az egységes tanárképzést (itt arra gondolunk, hogy együtt folyik a tudományos képzéssel egyetemi szinten, egységesen minden korosztályra vonatkozóan)?

“Külön kellene foglalkozni az egyes korosztályokkal, mert a problémák eltérőek, és a megoldási módjuk is eltérő.”

“Külön, tanítás közben semmit sem használok fel az egyetemen tanultakból.”

“Külön kellene az általános és a líceumi szintre felkészíteni.”

14. Fontosnak tartaná a szelekciót az egyetemi tanulmányok elején annak megállapítására, hogy ki vehet részt a tanárképzésben?

“Pszichológiai vizsgálat, interjú.”

“Ha rendelkezik valaki a szükséges képességekkel csak akkor válhasson tanárra, ez lemérhető az egyetemi tanulmányok I. évének végén.”

“A gyakorlati képzés során szerintem ez tükröződik.”

“Nagyon sok egyetemi hallgató nem tud helyesen beszélni és írni- ez felháborító.”

“Gyakorlati teszt, önismereti kör.”

“Bizonyos szintig, felvételikor a hallgatók 99 %-nak fogalma sincs a tanári pályáról, mit jelent tanárnak lenni.”

“Az elején nem lehet megállapítani, de II. év végén lehetne egy komolyabb vizsga.”

“A gyakorlat megfelelő tanárok vezetése alatt történjen.”

“Alapvető készségek tesztelése.”

17. Ha lehetősége lenne rá, elsősorban mit változtatna a jelenlegi tanárképzésen?

“Minden évben legyen hospitálás.”

“Intenzívebbé kellene tenni, gyakorlatiasabbá. Konkrét problémákat kellene feldolgozni az elméleti képzés mellett, illetve többet kellene hospitálni és tanítani.”

“Mindenképpen a gyakorlat bevezetése már az első évtől úgy szaktárgyból, mint osztályfőnöki óra esetén. Nekünk tanároknak az a feladatunk, hogy neveljünk, nemcsak tanítsunk. Ami az osztályfőnökséggel összefügg azoknak a tantárgyaknak az oktatása első évtől az egyetem befejezéséig.”

“Külföldi tapasztalatcserét vezetnék be, alternatív módszereket próbáltatnék ki.”

“Több pozitív kritika a gyakorlat során.”

“Jelenleg aligha lehet tanárképzésről beszélni, mert nincs hangsúly fektetve sem a szak módszertani oktatására, sem a neveléslelektanra, sem a pedagógiára, nem beszélve a gyakorlati pedagógiáról.”

“Megszüntetni a tanárképzésben az egyszakos képzést.”

“Komolyabb és rendszeresebb képzést.”

“Nagyobb hangsúlyt fektetni a szak módszertani tanításra, nem csak szavakkal.”

“Különválasztani a tanárképzést a tudományos képzéstől.”

“Vegyék szigorúbban a pszichológiai, pedagógiai tárgyakat, több példamutatás az egyetemi tanárok részéről.”

“A tananyag mennyiséget csökkenteném, minőségileg is változtatnék, úgy, hogy nagyobb hangsúlyt fektetnék a szociális készségek fejlesztésére, a személyiségre, az értékek fejlesztésére.”

“A fizetést☺!”

“Gyakorlati tapasztalat és még több gyakorlati tapasztalat.”

5.Melléklet

1 ÖNÉRTÉKELŐ KÉRDŐÍV

Szak:.....

Évfolyam:.....

Név:.....

1. Felvetted-e a tanári képezítés megszerzéséhez szükséges tantárgyakat?
a. igen... b. nem...
2. Elsősorban a tanári pálya kedvéért iratkoztál be egyetemre?
a. igen....b. nem...
3. Szeretnél tanár lenni?
a. igen....b. nem...
4. Mennyire érzed magad magabiztosnak a tanári pálya szempontjából? (Értékelj az alábbi skálán 1 - egyáltalán nem vagyok magabiztos, 2 –nem vagyok magabiztos, 3 – kissé magabiztos vagyok, 4- magabiztos vagyok, 5 – nagyon magabiztos vagyok)
1 2 3 4 5
5. Mitől tartasz (félsz) a legjobban, ha a tanári pályára gondolsz? Jelölj meg három olyan tényezőt, amitől a legjobban tartasz! (Csak a három legfontosabbat!)
 - a. a diákoktól (gyerekektől, akiket tanítani fogok)
 - b. csoporttársak visszajelzésétől
 - c. irányítótanártól
 - d. szorongó vagyok
 - e. nem érzem magam felkészültnek
 - f. félek az ismeretlentől
 - g. más.....
 - h. más.....

Miért?.....
.....
.....

6. Milyen volt a kedvenc tanárod?

.....
.....
.....
.....

7. Milyen volt a legrosszabb tanárod?

.....
.....
.....

2 ÖNÉRTÉKLŐ KÉRDŐÍV

Ez a kérdésről a tanárszakos diákok tanítási gyakorlathoz való viszonyulásáról gyűjtött adatokat. Eddigi tanulmányaid során már foglalkoztál neveléskélektannal és pedagógiai jellegű (Bevezetés a pedagógiába-Tantervelmélet, Oktatásmélelt-Ertékelésmélelt) tárgyakkal. Biztosan tudod, hogy eljön majd a pillanat, amikor ki kell próbálnod milyen tanárnak lenni. A 6-ik félévben lesz erre lehetőség a tanítási gyakorlat keretében. Hogyan gondolsz erre?

1. Fontosnak találod az önbizalmat a tanítási gyakorlat szempontjából?
a. IGEN b. NEM
2. Mennyire tartod fontosnak az önkritikát a tanításban?
a. Nagyon fontos b. Fontos c. Egyáltalán nem fontos
3. Tudnál-e önkritikát gyakorolni?
a. IGEN b. NEM
Miért?.....
.....
.....
4. Mitől tartasz (félsz) a legjobban? Jelölj meg három olyan tényezőt, amitől a legjobban tartasz! (Csak a három legfontosabbat!)
a. a diákoktól (gyerekektől, akiket tanítani fogok)
b. csoporttársak visszajelzésétől
c. irányítótanártól
d. szorongó vagyok
e. nem érzem magam felkészültnek
f. félek az ismeretlentől
g. más.....
h. más.....
5. Mít gondolsz, fel fogod tudni használni az eddig szerzett ismereteidet/képességeidet (szaktárgyak, neveléslélektan, pedagógiai tárgyak) a tanítási gyakorlatban?
a. IGEN b. NEM
Miért?.....
.....
.....
6. Mely képességeidet szeretnéd még fejleszteni, hogy sikeres tanár lehess?
.....
.....
.....
7. Mennyire érzed magad magabiztosnak? (Értékelj az alábbi skálán 1 - egyáltalán nem vagyok magabiztos, 2 –nem vagyok magabiztos, 3 – kevésbé vagyok magabiztos, 4- magabiztos vagyok, 5 – nagyon magabiztos vagyok)

1 2 3 4 5

7. Melléklet. A minta megoszlása település szerint (kutatás 2. szakasza, kérdőíves felmérés)

Település	%
Bánffyhunyad	1,5
Barót	1,5
Csikszereda	3,0
Déva	1,5
Dicsőszentmárton	4,5
Diosad	1,5
Érmihályfalva	1,5
Gagy	1,5
Gyergyószentmiklós	3,0
Harangláb	1,5
Kalotaszentkirály	1,5
Kézdivásárhely	4,5
Kolozsvár	19,7
Kraszna	1,5
Ludas	1,5
Marosludas	1,5
Marosvásárhely	7,6
Nagybánya	1,5
Nagyenyed	1,5
Nagygalambfalva	1,5
Nagykároly	6,1
Nagysármás	1,5
Panit	3,0
Sepsiszentgyörgy	1,5
Száldobos	1,5
Szamoskrassó	1,5
Szászrégen	1,5
Szatmárnémeti	10,6
Székelykeresztúr	1,5
Székelyudvarhely	3,0
Szentábrahám	1,5
Tamásváralja	1,5
Zilah	1,5
Összesen	100

8. Melléklet. A kérdőíves felmérés során a tanárképzés javítása érdekében javasolt tanegységek

Tanegységek	%
A tanár személyiségének fejlesztése	8,5
Alternatív iskolák	1,2
Az osztályfőnök feladata	3,7
Beszédtechnika	3,6
Didaktika	2,4
Didaktikai eszközök	1,2
Erkölcstan	1,2
Értékelésmélet	1,2
Fejlesztéslélektan	6,6
Gyakorlat	6,1
Gyermeklélektan	1,1
Gyógynevelés	1,2
Informatika	2,4
Interaktív tanítás	1,2
Iskolapszichológia	2,4
Játékos tanulás	1,2
Kommunikációfejlesztés	4,9
Konfliktuskezelés	7,3
Kritikai gondolkodás	1,2
Módszertan	3,7
Nevelésmélet	1,2
Neveléslélektan	1,2
Összehasonlító pedagógia	1,2
Osztálymenedzsment	1,2
Pályázatírás	1,2
Pedagógia	6,1
Problémamegoldás	1,2
Retorika	1,2
Szociális készségek fejlesztése	1,2
Szociológia	1,2
Tanácsadás	1,2
Tantárgyközi kapcsolatok	1,2
Tanulás tanítása	3,6
Tanulási zavarok	2,4
Tehetséges gyerek	1,2
Viselkedéslélektan	1,2
Viselkedészavarok	2,4
Összesen	100

9.Melléklet. Példa az Alapozó Iskolai Gyakorlat során alkalmazott megfigyelési lapra

Megfigyelési lap

A gyakorlat ideje: 2006 második félév

Osztály: VII. C

Az elemzett óra megnevezése: magyar irodalom

Az elemzett órát vezető pedagógus neve: T. Á.

A megfigyelő hallgató neve: S. N.

Megfigyelési szempontok

Tanár tevékenysége

Milyen didaktikai feladatokat oldott meg a pedagógus az órán?

- 1....a megbeszélte téma érthetősége, jó magyarázó képesség
- 2.....szemléltető eszközök használata, ez esetben képek, kötet
- 3.....rejtett tanterv

Milyen munkaformákban (frontális, egyéni, páros, csoportos) dolgoztatta a gyerekeket?

- 1....általában minden órán van csoportmunka
- 2....egyéni is kérdezi a gyerekeket
- 3...olyan is van, hogy párossával dolgoznak

Hogyan alkalmazkodott az eltérően fejlett gyerekekhez?

....nem tesz különbséget köztük, ugyanúgy megdicséri a jóképességű gyereket, mint az olyat, aki alacsonyabb képességű, ugyanakkor, ha nem felel meg az elvárásoknak nem szidja meg, hanem általában humorosan mondja el azt, hogy valami nem volt jó, de azt is mindig magyarázat követi, hogy hogyan kellett volna.....
.....

Milyen nevelési stílusjegyeket (autokratikus, demokratikus, megengedő) ismersz fel a pedagógus tevékenységében?

....szerintem mindenképp megengedő, itt most nem az a lényeg, hogy mindenki azt csinálja, amit ő előír és nem lehet véleménye stb. Mindenki megfogalmazhatja saját álláspontját, megbeszélésre kerülhet sor és amit mindig hangsúlyozott, hogy neki nem az a célja, hogy behármassza az osztályt, kimutatván, hogy nem tudnak semmit, hanem az a célja, hogy tudják azt az anyagot, ezért, ha kell annyiszor magyarázza el, ahányszor szükséges és ha valakinek nem tetszik a módszere, nem érti stb. Nyugodtan szólhat, mert megpróbálnak változtatni közösen a problémákon.....

A gyerekek tevékenysége

Értékelj a gyerekek viselkedését az órán: -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Bekapcsolódás az órai tevékenységekbe: +3

Figyelem fenntartása: +3

Együtműködés az osztálytársakkal: +2

A tanárhoz intézett kérdések (kéresek): +2

Fegyelmezetlenségi esetek: -2

10. Melléklet. Önjellemzés, önreflexió megírásához figyeleme vehető szempontok és kérdések

1. szint: *Cselekvés*

2. szint: *Visszatekintés a cselekvésre* – (Mit akartam? Mit gondoltam? Hogyan éreztem? Mit tettem? Mit értem el? Hogyan viszonyultam a tanulókhoz? Elértem- a céljaimat? Megítélésem szerint a tanulók mit akartak, gondoltak, éreztek, tettek? Hogyan viszonyultak a tanulók hozzám?)

3. szint: *Lényeges mozzanatok tudatosítása* (Milyen kapcsolatok állnak fenn az előző kérdésekre adott válaszok között? Milyen a környezetnek a hatása? Mit jelent ez számomra? Mi a probléma lényege? Mi volt a célom?)

4. szint: *Alternatív cselekvésmódok kialakítása* (Milyen alternatívákat látok? Melyiknek mik az előnyei és hátrányai? Mit kell tennem legközelebb? Hogyan fogok cselekedni legközelebb? Hogyan fogok viszonyulni a tanulókhoz legközelebb?)

(Wubbels–Korthagen nyomán 1996, idézi Falus 1998: 111–112.)

11.Melléklet. Megfigyelési napló

MEGFIGYELÉSI NAPLÓ

Hallgató:

Alk	Dátum	OSZTÁLY Óra/ tevékenység típus	A tev. központi témája	Diákok reakciója, viselkedése	SZEMPONTOK		
					Jelentkező problémák		Rejtett tanterv hatása
					csoportszinten	egyéni szinten	

12.Melléklet. Jelenléti Napló**Jelenléti Napló**

Tanárszakos hallgató:

	OSZTÁLY	ÓRATÍPUS	DÁTUM	ALÁÍRÁS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				

13. Melléklet. Magabiztos kommunikáció kérdőív

Magabiztos kommunikáció

Válaszoljon a következő kérdésekre a skála felhasználásával! 0 = nem, soha, 1 = néha, kismértékben, 2 = általában, 3 = gyakran, sokat, 4 = szinte mindig, teljesen.

1. A valaki nagyon méltánytalanul viselkedik, Ön felhívja rá a figyelmét?	0	1	2	3	4
2. Nehezebbre esik döntéseket hozni?	0	1	2	3	4
3. Kritizálja nyíltan mások ötletét, véleményét, magatartását?	0	1	2	3	4
4. Tiltakozik, ha valaki elfoglalja a helyét a sorban?	0	1	2	3	4
5. Ön elkerüli azokat az embereket vagy helyzeteket, amelyek Önben félelem és zavar érzetét keltik?	0	1	2	3	4
6. Általában meg van győződve ítéletei helyességéről?	0	1	2	3	4
7. Megköveteli, hogy házastársa, vagy lakótársa kivegye a részét a háztartási munkából?	0	1	2	3	4
8. Hajlamos arra, hogy dühbe guruljon?	0	1	2	3	4
9. Ha egy eladó sokat foglalkozik magával, nehezebbre esik nemet mondani, ha az áru nem igazán az, amit szeretne?	0	1	2	3	4
10. Ha egy későn érkezőt hamarabb kiszolgálnak mint Önt, Ön szóvá teszi?	0	1	2	3	4
11. Nehezen szólal meg egy vitában vagy eszmecsereben?	0	1	2	3	4
12. Ha valaki kölcsönkért valamit (pl. pénzt, könyvet) és nem hozza vissza időben, Ön szóvá teszi?	0	1	2	3	4
13. Folytatja az argumentálást akkor is, ha látja, hogy a másinak már elege van?	0	1	2	3	4
14. Ön általában kifejezésre juttatja érzelmeit?	0	1	2	3	4
15. Zavarja Önt, ha valaki nézi, figyelni munka közben?	0	1	2	3	4
16. Ha valaki a moziban vagy az előadások lökdösi az Ön székét, rászól, hogy hagyja abba?	0	1	2	3	4
17. Nehezebbre esik ápolni a szemkontaktust a beszélgetőpartnerével?	0	1	2	3	4
18. Ha egy jó étteremben elégedetlen az étel minőségével, vagy a felszolgálással, szól a pincérnek és kéri, hogy korrigáljon?	0	1	2	3	4
19. Ha felfedezi, hogy egy most vásárolt áru hibás, visszaviszi javíttatni, vagy kicseréltetni?	0	1	2	3	4
20. Kimutatja haragját, ha a jelenlétében szitkozódznak, vagy trágárságokat engednek meg maguknak egyesek?	0	1	2	3	4
21. Társasági összejöveteleken igyekszik háttérben maradni, „láthatatlanná” válni?	0	1	2	3	4
22. A házimestertől, vagy más funkciójú emberektől megköveteli, hogy elvégezzék, ami a felelősségük?	0	1	2	3	4
23. Gyakran beavatkozik mások dolgaiba és hoz meg helyettük döntéseket?	0	1	2	3	4
24. Nyíltan kimutatja, ha valakit kedvel vagy vonzódik valakihez?	0	1	2	3	4
25. Képes megkérni barátait, hogy tegyenek meg Önnek egy kisebb szívességet?	0	1	2	3	4

26. Az gondolja, hogy mindig tudja a helyes választ?	0	1	2	3	4
27. Ha nézeteltérése van olyan valakivel, akit nagyrabecsül, képes a saját nézeteit képviselni vele szemben?	0	1	2	3	4
28. Visszatudja utasítani a barátai kérését, ha az túl nagy terhet jelentene Önnek?	0	1	2	3	4
29. Neheze esik másokat megdicsérni, valakinek bókolni?	0	1	2	3	4
30. Ha zavarja a környezetében történő dohányzás, szóvá teszi?	0	1	2	3	4
31. Gyakran ordítózik, vagy alkalmaz egyéb erőszakos módszert, hogy az emberek azt csinálják, amit Ön szeretne?	0	1	2	3	4
32. Gyakran befelezi mások megkezdett mondatát?	0	1	2	3	4
33. Előfordul, hogy verekedésbe keveredik, különösen idegenekkel?	0	1	2	3	4
34. Családi ebédeknel Ön irányítja a beszélgetést?	0	1	2	3	4
35. Egy idegennel találkozva Ön mutatkozik be először?	0	1	2	3	4

14. Melléklet. A kérdőíves elmérésben tett javaslatok a tanári képességek fejlesztésére vonatkozóan

Fejlesztésre javasolt képességek	%
aktív hallgatás	,6
alkalmazkodás	1,2
alternatív módszerek használata	,6
becsület	,6
differentiálás	1,2
előadói képesség	8,2
emberismeret	1,7
empátia	9,9
fegyelmezés	,6
feladatszerkesztés	,6
felelősségtudat	,6
figyelem	1,7
flexibilitás	,6
gyermekismeret	1,7
határozottság	1,2
helyesírás	,6
hivatástudat	,6
igazságosság	,6
improvizáció	1,7
intuíció	1,2
ismeretek átadása	,6
ítélőképesség	,6
jókedv	,6
kapcsolatteremtés	,6
kitartás	,6
kommunikáció	17,5
konfliktuskezelés	1,7
következetesség	2,9
kreativitás	4,1
kudarccok feldolgozása	,6
logikus gondolkodás	3,6
magabiztosság	2,3
megfigyelőképesség	,6
megosztott figyelem	,6
nonverbális kommunikáció	,6
nyitottság	1,2
objektivitás	,6
önbizalom	,6
önismeret	2,3
önkontroll	,6
önuralom	,6

Fejlesztésre javasolt képességek	%
pedagógiai tapintat	,6
pontosság	,6
problémamegoldás	2,9
rendszeresség	,6
segítőkészség	,6
szakismeret	3,5
szemléltetés	1,2
szépírás	,6
szépérzék	,6
szervezés	2,3
szorgalom	,6
tankönyvelemzés	,6
tanulás tanítása	,6
tanulási zavarok felismerése	,6
tolerancia	,6
türelem	4,1
Összesen	100

15. Melléklet. Példa a fogalmi térképeken megjelenő fogalmak tartalmi csoportokba való rendezése

A fogalmi térképeken megjelenített fogalmak gyakorisága a *preteszt* nyomán a *kísérleti* csoport esetében

ISKOLA											
1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport			
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F
adminisztráció	1	kommúnyság	1	biztonság	2	jegyek	1	barátok	2	barátok	1
Család és iskola	1	konfliktus	1	együttműködés	2	kirándulás	2	barátság	2	bizalom	1
diák	4	szigor	1	esztétikai nevelés	1	kommunikáció	1	csoportmunka	1	biztonság	1
diákok	1		1	fejlődés	1	művészetek	1	döntések	1	biztonságérzet	1
intézmény	2			ismeretek átadása	1	nevelés	1	érettségi fok	1	együttlét	1
oktatás	1			játék	1	nyelvtanulás	1	eszközök	1	életrajziakciók	1
osztály	1			képességek fejlesztése	2	önbizalom	1	figyelem	1	Házi másolás	1
osztályfőnök	1			kreativitás	1	sport	1	jó diák	1	játekosság	1
szabályok	1			nevelés	3	személyiség fejleszt.	1	kirándulás	1	készülés	1
szabályrendszer	1			sikerélmény	1	szórakozás	1	közösség	2	kiközösítés	1
szervezettség	1			tanulás	3	szülők	1	légkör	1	konfliktus	1
szünet	1			új ismeretek szerzése	1	teljesítmény	1	megkülönböztetés	1	közösség	1
tanár	7			változatosság	1	tudomány	1	osztálytársak	1	képta	1
				viselkedésmódel	1	vetélkedők	1	rosszdiák	1	odafigyeles	1
								szintfejlődés	1	osztályhangulat	1
								szülők	1	othon	3
								szünet	1	padok	1
								tettek	1	segítőkérszég	1
								türelem	1	szivacs	1
								változás	1	szórakozás	1
										szülők	1
										türelem	1
										új baráti kör	1
										vidámság	1
23		4		21		15		23		Összesen	112
TANÁR											
1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport			
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F
barátságosság	1	engedékeny	1	adminisztráció	1	alkalmazás	1	házi feladat	1	beszélgetés	1
célrator	1	érdeklődést felkelto	1	adminisztratív teendők	1	általános ismeretek	1	játék	1	családlátogatás	1
célhúdos	1	felkészült	1	akarat	1	barátkozás	1	kérdés	1	csoportmunka	1
diákközponti	1	követheto	1	barátság	1	barátok	1	modellek bemutatása	1	gyakorlat	1

diákra figyelő	1	legyen önmaga	1	bátorítás	1	biztatás	1	szemléltetés	2	kirándulások	1
elhivatott	1	lelkismeretes	1	biztonság	1	bonyolultság	1			más tanárokkal való	1
elkötelezett	1	nem mindig hibátlan	1	diák	1	diák	4			naplővezetés	1
ember	1	nyitott	2	diák fejlődése	1	diák személyiségének fejlesztése	1			osztályfőnöki óra	1
empátia	4	őszinte	1	diákra figyelő	1	diák személyisége	1			példák	1
expresszív	1	példamutató	1	differentiálás	1	erkölcs	1			szerepjáték	1
felelősségteljes	1	rendszeres	1	éthosszig tartó tan	1	elvek	1			vetélkedők	1
felelősségteljes	1	szigorú	1	együttműködés	1	érdeklődés	1				
felkészült	2	tiszta	1	életre nevelés	1	eredményesség	1				
feltétel nélküli elfogadás	1	türelem	1	elhivatottság	1	erkölcsi normák	1				
figyelmesség	3	türelmes	1	ellenőrzés	2	érzelmek	1				
gyermekszervező	1			elmélet	1	eszmék	1				
hatékony	1			figyelemzés	3	fakultatív feladatok	1				
hozzátérő	1			felkészítés	1	fejlődés	1				
humanista	1			felmérés	1	felelősség	1				
igazságos	2			figyelem megnyerése	1	felkészülés tájékoztató	1				
kiegyszerítve	1			gyakorlat	1	gondolkodás	1				
kommunikáció	1			igazságos osztályozás	1	gondolkodás	1				
környezet	1			informatikai tudás	1	gyakorlat	1				
kötelességtudó	1			irányítás	2	gyengébbekre figyelem	1				
következő	3			jegyek	1	hit	1				
közvetlen	1			jól megalapozott	1	illetlen	1				
kreatív	1			képességek fejlesztés	1	iskola	1				
megbízható	1			kivallgatás	1	jegyek	1				
megértő	1			kompromisszum	1	képességek fejleszt	1				
meghallgatás	1			konfliktuskezelés	1	készségek fejlesztés	1				
nyitottság	1			magánélet kizárása	1	kirándulás	1				
odaadó	2			meghallgatás	2	kisérlet	1				
önzetlen	1			megismerés	4	környezet	1				
őszinte	1			nemcsak a tananyagra	1	küzdés	1				
példamutató	1			nevelés	10	leleményesség	1				
példamutató	1			nevelés általi tanít	1	megbízni	1				

pontos	3			odafigyelés	1	megértés	2						
segítőkész	3			oktatás	6	megfigyelés	1						
szeles látókörü	1			osztályozás	1	megismerés	1						
szerető	1			osztályozás	1	memória	1						
türelem	1			életgazdagság	1	modor	1						
vidám	1			példamutatás	2	osztályközösség	1						
				rendszer kialakítása	1	othon	1						
				segítés	1	önismeret	1						
				segítségnyújtás	1	példamutatás	1						
				sokrétűség	1	precizitás	1						
				szervezés	1	szubjektivitás	1						
				tanácsadás	1	szülő	1						
				tanítás	6	szülők	1						
				tanítás általai nevel	1	tanácsadás	1						
				tanításon kívüli tevékenység	1	tanítás tanítása	1						
				tanterv betartása	1	tanítárgy	2						
				tanulás	2	tanulás	1						
				tapasztalat átadása	2	tanulás tanítása	1						
				tudás gyarapítása	1	tervezés	1						
				türelem	1	tudás megalapozás	1						
				változást hozni	1	tudásanyag	1						
				változtatosság biztos	1	tudomány	2						
				vezetés	1	űsszerűség	1						
						űffalgazítás	1						
						űsselkedéstan	1						
	56		16		89		67		6			11	
												Osszesen	245
GYERMEK													
1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport					
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F		
arckifejezés	1	alapos megfigyelés	1	akadályok	1	anyag hátter	1	akadályok	1	aldozat	1		
baráti kör	1	család	1	akarát	1	anyagi helyzet	1	akarát	1	beszédforma	1		
beszélgetés	11	családi háttér	1	aktivitás	1	baráti kör	2	barátként közelíteni	1	biztonság	1		
betegségek	1	élethelyzetek	1	bántódottság	1	belő világ	1	biztonság	1	bulik	1		
cél	1	érdeklődés	1	barát	1	család	3	előítéletek	1	empátia	1		
család	1	erősségek	1	baráti kör	2	csoport	1	felelem	1	farsang	1		
családi háttér	3	gyengeségek	1	barátok	3	érdeklődés	1	feleletes	1	feszültség	1		
egészség	1	hobby	1	barátság	2	felelem	1	figyelem	2	figyelem	1		

egyéni vonások	1	játék	2	beszédforma	1	gyerek	2	gondoskodás	1	játékok	1
egyenrangúság	1	játékok	1	család	1	környezet	1	hangulat	1	kapcsolatteremtés	1
életkori sajátosságok	1	kikapcsolódás	1	élettel	1	nevelés	1	játék	1	kitartás	1
életrajzi adatok	1	korrepetálás	1	érettség	1	szülők	1	képességek elsajátítása	1	kórus	1
előtetelek leküzdés	1	megértés	1	gyerek	1	törődés	1	kommunikáció	1	mosoly	1
empátia	1	megfigyelés	1	hozzaállítás	1		17	közös kirándulás	1	osziórák	1
érdeklődés	2	otthon	1	iskola	1			közös tevékenységek	1	ötletek	1
érdeklődési kör	3	ráfigyelés	1	kedvence időtöltés	1			nyitottság	1	színjátszás	1
értelmezés	1	személyiség	1	kirándulás	2			önállóságra nevelés	1	törődés	1
figyelem	7	szülők	1	kíváncsi	1			öröm	1	versenyek	1
fizikai tulajdonságok	1	tantárgyak	1	otthon	1			problémamegoldás	1	vidámság	1
folvamosat jelleg	1	tehetség	1	önbecsül	1			rajongás	1		
genetikai tényezők	1	testvérek	1	személyiség	2			renkiók	1		
gyermeklélektan ismerete	1			szülő	1			szeretet	2		
iskolán kívüli viselkedés	1			szülők	1			szervezés	1		
játékok	1			tanár	2			szorongás	1		
kapcsolatteremtés	1			tanárok	1			tanár	1		
kodvencék felfedezés	1			tírs	1			tanári hozzáállás	1		
képességek	1			változatosság	1			tanítás	1		
kérdézés	1							viselkedés	1		
kérdőívek	1										
környezet	3										
közös programok	1										
közvetlen módon	1										
közvetlenség	1										
lelki tulajdonságok	1										
megfigyelés	3										
meghallgatás	2										
mosoly	1										
nyitottság	1										
odafigyelés	1										
odafordulás	1										
osztályfőnöki óra	1										

Melléklet. A fogalmi térképeken megjelenő fogalmak gyakorisága a *pretesz* nyomán a **kontroll** csoport esetében

ISKOLA											
1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport			
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F

épület	1	-	-	2 otthon	1	KÖZPONTI angol	1	adni	1	adottság szemléltetés	1
intézmény	1			értékelés	1	erkölcstan	1	diák	5	algebra	1
órarend	1			fejldés	1	feladat	1	diákok	1	analízis	1
szabály	1			felmérés	1	felőtté válas	1	előadás	1	angol	1
tanterem	1			ismeretszerzés	1	házi feladat	1	extra tevékenység	1	barátságok	1
tanügy	1			képességfejlesztés	1	illetlan	1	felkészültség	1	barátok	2
tanügyi rendszer	1			művelődés	1	írás	1	felmérő	1	beszélgetés	1
				nevelés	7	környezeti	1	földgömb	1	család	1
				oktatás	4	magyar	1	gyerek	3	csengő	1
				olvasás	1	művelődés	1	gyerekek	3	diák	2
				pályorientáció	1	német	1	gyermek	3	ellenőrző	1
				szocializálódás	1	nevelés	1	házi feladat	1	érdeklődés	2
				tanítás	4	olvasás	1	ismerkedés	1	érettség	1
				tanulás	9	rajz	1	játek	3	évfolyam	1
				tanulás figyelem	1	román	1	jóvó	1	fiardt	1
				tanulás tanítás	1	szaktantárgyak	1	kórus	1	feladat	1
				tudás	1	tanítás	1	könyv	1	felelés	2
						tanulás	1	könyvek	1	felelősség	2
						viselkedés	2	közösség	2	felkészültség	1
						zene	1	kulturális	1	figyel	1
								tevékenység			
								fogás	1	figyelem	1
								lyukas óra	1	fizika	1
								megfelelő	1	francia	1
								körülmenyek			
								megismerés	1	fűzet	3
								mikroszkóp	1	gyerek	1
								módszer	1	barag	1
								művelődés	1	házi feladat másolás	1
								nagyépület	1	himmenn	1
								odafigyelés	2	idegen nyelv	1
								órarend	1	illetlan	1
								osztálytársak	1	írás	1
								osztályterem	1	írásbeli	1
								pályák	1	írószer	3
								pedagógus	1	ismerkedés	2

							példaudás	1	ismerősök	1
							rend	1	játék	4
							rendszeresség	1	játékok	1
							sport	1	jegy	2
							szaktanár	1	jegyzet	1
							szülő	2	jó tanuló	1
							szület	2	jobb fizetés	1
							tanár	10	jövő	1
							tanárok	3	kapni	1
							tanító	2	kirándulás	1
							tanórák	1	kirándulások	1
							tanszerek	2	koncentrált	1
							tantárgy	1	könyv	1
							tanterv	1	közösség	1
							tanuló	1	kéta	2
							társadalmi csoportok	1	kudarcok	1
							térkép	1	magyar	1
							tevékenységek	1	magyarizáció	1
							tudatos elsajátítás	1	matematika	1
							türelem	2	mértan	1
							változás	1	munkahely	1
							verseny	1	művelődés	1
							vidámság	1	német	1
							vizsga	1	nevelés	1
									nőnem	1
									odafigyvelés	1
									okos	1
									olvasás	1
									óra	2
									órarend	2
									osztály	1
									osztályfőnök	1
									óvónő	2
									önismeret	1
									pad	1
									pályaválasztás	1
									példaudás	1
									példamutatás	1

										problémás jövő	1
										puska	1
										rajzolás	1
										román	1
										rossz tanuló	1
										segítség	1
										soestársak	1
										sport	1
										szaktanfárgy	1
										szek	1
										személyiség	1
										szerelen	1
										szerepek	1
										szívacs	1
										szóbeli	1
										szórakozás	2
										szülő	1
										szülők	1
										tábla	2
										tanár	3
										tanítás	2
										tanító	2
										tankönyv	1
										tanfárgy	1
										tanfárgy barátok	1
										tanfárgyak	1
										tanterv	1
										tanul	1
										tanulás	2
										teszt	1
										tesztet	1
										tisztaság	2
										tisztelet	2
										torna	1
										tudásvágy	1
										unalmas	1
										unalom	1
										viselkedés	1

	7		0		37		21		88		Osszesen	137
TANÁR												
1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport				
KOZPONTI	F	NEM KOZPONTI	F	KOZPONTI	F	NEM KOZPONTI	F	KOZPONTI	F	NEM KOZPONTI	F	
barátságos	1	bátor	1	alapos munka	1	bio- pszicho- szocio- kulturális lény	1	figyelmezés	1	játékok	1	
bátor	1	becsületes	1	barátság	1	egyvetés	1	gyakorlat	1	kirándulás	1	
céludatos	1	határozott	1	család	1	gondoskodás	1	ismeretszerzés	1	sport	1	
elhívatott	3	társadalmi lény	1	eredményesség	1	gyermek	3	játék	1	vetélkedők	1	
ember	1			fáradtság	1	ismeretkövetítés	1	kulturális programok szervezése	1			
empátia	1			fejlődés	1	jó kapcsolat	1	kutatás	1			
gyermekközpontú	1			felelősség	1	kellemes légkört alakít ki	1	magyarírat	2			
határozott	1			felelősségvállalás	1	közösség	1	munka	1			
igazságos	3			felelősségvállaló	1	megértés	1	osztóztés	1			
jóindulatú	1			feljegyzet	1	munka	1	példamutatás	1			
kiártó	1			felgyázó	1	nem kivételzés	1	szemléltetés	1			
megértő	1			figyelem	1	nevelés	1	verseny	1			
nyitott az újra	1			figyalkozás	1	pályaválasztás	1					
okos	1			folytosság	1	szakantárgyak	1					
példakép	1			gyermek	4	szülő	1					
példamutató	1			gyermek	1	támasz	1					
magatartású												
pontos	1			gyermekszertet	1	támpont	1					
segítő	1			ido	1	tanítás	1					
segítőkéssz	1			igazi felnőtt	1	tanulás	2					
szabad ember	1			igazságérzet	1	tanúgy	1					
szakember	1			iskola	6	tisztelet	1					
szerető	1			ismeretkövetítés	1	útmutatás	1					
türelnes	3			jó viszony	1							
ügyes	1			képzés	1							
				kismerés	1							
				kikapcsolódás	1							
				kollegák	1							

				konfliktus	1						
				megértés	1						
				megszeretetés	1						
				műveltség	1						
				néha plusz személy az osztályban	1						
				nevelés	9						
				nevelő	8						
				odafigyelés	1						
				oktatás	2						
				oktató	2						
				óvás	1						
				óvó	1						
				örök szervező	1						
				rendszeresség	1						
				szakmai tudás	2						
				szeretlet	3						
				szívaloztató programok szervez.	1						
				szülő	2						
				taktika	1						
				támasz	1						
				tanácsadás	3						
				tanítás	8						
				tanító	4						
				tanítvány	1						
				tanterv	1						
				tanulás	1						
				tanuló	2						
				tanügyi rendszer	1						
				tesztelés	2						
				továbbképzés	1						
				tudás	2						
				türelem	1						
				útbaigazító	1						
				útmutatás	1						
				útmutató	1						
				védő	1						
	30		4		107		25		13		4

GYERMEK												Osszesen	183
1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport					
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F		
bio-pszicho-szociális-kultúr lény	1	árva	1	ambíció	1	ambíció	1	fejlesztés	1	gyejelem	1		
bio-pszicho-szociális lény	1	egészséges	1	aranyos	1	anya	1	nevelés	1	felelősség	1		
családi helyzet	1	ép család	1	barát	1	apa	1	óvás	1	gyakorlat	1		
egészségi állapot	1	felárva	1	barátok	3	barátok	3	segítés	1	kötelességadat	1		
érdeklődés	1	hallássérült	1	bizalmatlan	1	barátság	1	tanítás	2	odaadás	1		
fantázia	1	külső környezeti hatás	1	boldogság	2	boldog	1	tanítvány	2	példamutatás	1		
fejlődés	1	mozgássérült	1	család	4	boldogság	1	tanulás	2	pótórák	1		
gondozás	1	szellemi fogvatékos	1	csintalanság	2	buli	1			szeretet	1		
jó környezet	1			egyedi és megismételhetetlen	1	család	1			tanár	1		
képesség	1			energia	2	diaktárs	1			tanítás	1		
képességek feltárása	1			erő	1	éneklés	1			terheles	1		
kérdés	1			érzékeny	1	energiadús	1			turelem	2		
komplexitás	1			fejlődés	4	érdeklődés	1						
megértés	1			fiú	2	érzékeny lélek	1						
odafigyelés	1			gondolkodás	1	fejelem	1						
ösztönzés	1			hangos	1	fejlődés	1						
rossz környezet	1			hiperaktív	1	figyelem	1						
turelem	1			iker	1	gyakorlatok	1						
				iskola	10	információátadás	1						
				játék	13	iskola	2						
				játekos	1	játekos	1						
				játszóter	1	játszóter	1						
				jókedvű	1	jegyvek	1						
				kisember	2	jó tulajdonságok	1						
				kitartás	1	kérdés	1						
				kíváncsi	1	kiesik	1						
				kíváncsiság	2	kirándulás	1						
				lány	2	kíváncsiság	1						
				lusta	1	megértés	1						

				megértés	1	mocsok	1				
				mosolygás	1	motiváció	1				
				nagyszülők	1	nagymama	1				
				napközi	1	nagyok	1				
				néptáncos	1	nagypapa	1				
				nevelés	4	nagyszülők	1				
				odafigyelés	1	nevelés	1				
				osztálytársak	1	nevetés	1				
				óvoda	4	odaadás	1				
				öröm	1	odafigyelés	1				
				öröme	1	oktatás	1				
				probléma	1	örök	1				
				saját világ	1	ordibálás	1				
				segítség	2	osztály	1				
				szelidség	1	óvoda	2				
				szeretet	6	óvónő	1				
				szórakozás	2	önfeladkozás	1				
				szülő	4	öröm	1				
				szülők	4	őszimessége	1				
				stabilitás	1	ötletek	1				
				tanár	1	rossz	1				
						tulajdonságok					
				tanárok	2	rosszaságok	1				
				tanítás	1	sebezhetőség	1				
				tanulás	5	sírás	1				
				testvérek	1	szaladás	1				
				tisztség	1	számítógép	1				
				törekenység	1	szomorú	1				
				türelmetlenség	1	szórakozás	1				
				virganc	1	szülő	1				
				zaj	1	szülők	1				
						tanár	1				
						tanárok	1				
						tanítás	1				
						tanító	1				
						tanulás	3				
						tehetségek	1				
						testvér	1				
						testvérek	1				

					tiszteletre méltó	1				
					tornász	1				
					tv	1				
					új információ	1				
					válasz	1				
					vidámság	2				
					vizsgálat	1				
					zaj	1				
	18		8		119	82		10		13
Összesen										250

Meléklet. A fogalmi térképeken megjelenő fogalmak gyakorisága a posztteszt nyomán a kísérleti csoport esetében

ISKOLA											
1. Tartalmi csoport			2. Tartalmi csoport			3. Tartalmi csoport					
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F
intézmény	2	alternatív	1	biztonság	2			általános műveltség	1	admi	1
kollegium	1	hagyományos	1	fejlődés	2			baráti kör	1	áldozat	1
rendszer	1	munkacsoport	1	felelősség	2			barátok	5	bűnau	1
szervezkedés	1	osztály	1	felszerelések	1			barátság	1	barátok	2
társadalom	1	polgár	1	jövőkép	1			bátorság	1	barátság	2
				kommunikáció	1			bizalom	1	bizalom	3
				közösségformálás	1			család	2	család	4
				minősítés	1			diák	10	csoportszellemiség	1
				nevelés	12			diákok	2	együttműködés	1
				oktatás	5			egyenlőség	1	elismerés	1
				osztályozás	1			élet	1	emberség	1
				összhangkeltés	1			ellenőrzés	1	emlékek	1
				segítség	1			emberek	1	empátia	2
				szakosodás	1			emlékek	1	érdeklődés	2
				támogatások	1			épület	1	értékelés	1
				tanítás	5			értékelés	1	eszközök	1
				tanulás	6			eszközök	1	figyelem	1
				tisztelet	1			fejlődés	1	felelősség	1
				világkép	1			fiatalk	1	felkészítés	1
								gyerekek	3	felmérők	1
								hangulat	1	figyelem	3
								házi feladat	1	figyelemfelkeltés	1
								ismeretek	1	figyelmesség	1
								izgalom	1	fotó	1
								kihívás	1	gyakorlat	1
								következtetés	1	hatékony	1
										együttműködés	
								közösség	4	hitelesség	1
								logika	1	hivatástudat	1
								megismerés	2	igazságosság	1
								normák	1	információ	1
								órárend	2	intelligencia	1
								osztály	1	ismeret	1
								osztályok	2	ismeretek	2

								pedagógus	2	titélképesség	1
								pedagógusok	1	játék	3
								rendezvények	1	játékok	1
								rendszer	1	jegyek	3
								saját család	1	kárpai	1
								sokszínűség	1	kepek	1
								szabadidő	2	képzettség	1
								szabály	1	kirándulás	2
								személyiség	1	kíváncsiság	1
								szeretet	1	kvetítő	1
								szülő	1	kommunikáció	1
								szülők	3	környezet	2
								színet	2	közösség	1
								tanár	11	közvetlenség	2
								tanárok	3	ku atatis	1
								tankönyv	1	labirintus	1
								tankönyvek	1	lustaság	1
								tanulmányok	1	megfigyelés	1
								tanterv	2	megtöltöttség	1
								tanulási folyamat	1	memórierek	1
								tanuló	2	munka	2
								tanulók	1	nevelés	1
								tudás	3	nevelési problémák	1
								változások	1	nyitottság	5
								verseny	1	oktatás	1
										oktatási stratégiák	1
										órák	1
										otthon	1
										övní	1
										öröm	1
										ötletesség	1
										padok	1
										segédeszközök	1
										segítség	1
										sokféleség	1
										szabadidő	1
										szakcsoport	1
										szakmai	1
										felkészültség	1

										személyiség	3
										szereplés	1
										szerepet	1
										színeszet	1
										szóhasználat	1
										szóhasználat	2
										szorgalom	2
										szülő	3
										szülők	2
										tabla	1
										tanár	1
										tanárok	1
										tanítás	1
										tanulás	6
										tanulók	1
										tér	1
										térképek	2
										tisztaság	2
										tudás	2
										tudomány	1
										tudománykezelés	1
										türelm	2
										újságírás	1
										vélemény	1
										vizsgák	1
	6		5			46		0		102	136
Összesen											265
TANÁR											
1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport			
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F
bizalom forrása	1			adminisztráció	1	attitűd	1	differenciálás	2	diszkrét	1
elhivatottság	1			diák megismerése	1	emberképzés	1	hatékony tanulási technikák	1	elmarasztalás	1
empátia	1			elemzés	1	emberlét	1			irányítás	1
felkészült	1			ellenőrzés	2	eredetiség	1				
határozott	1			elszántság	1	fejlődés	1				
hiteles	2			érdeklődés felkeltése	1	képességek	1				
kommunikációs ügyesség	1			értékelés	3	következtetés	1				

következetes	1			fejlődés	1	magaviselet	1				
lelkismeretes	1			felelősség	1	önbizalom	1				
mentális egészség	1			felügyelet	1	személyiség	1				
negatív példakép	1			felzárkóztatás	1	tanítás	1				
nyitott	1			figyelem	1	teljes ember	1				
önuralom	1			irányítás	3	tudás	1				
példakép	1			jövő meghatározása	1	tudáshalmozás	1				
pozitív példakép	1			megértés	3	tudásszint	1				
rugalmas	1			minősítés	1						
segítőképző	1			nevelés	7						
szakmai felkészültség	1			objektivitás	1						
türelmes	2			odafigyelés	1						
				oktatás	4						
				óratervkészítés	1						
				osztályozás	1						
				ösztönzés	1						
				példamutatás	1						
				rejtett tanterv	1						
				rendszeresítés	1						
				segíteni akarás	1						
				sikerélmény	1						
				stabilitás	1						
				személyiség	1						
				személyiségfejlesztés	1						
				szerepet	1						
				támaszpont	1						
				tanácsadás	1						
				tanár típusok	1						
				tanítás	4						
				tantervkészítés	1						
				tehetség fejlesztése	1						
				tehetség gondozás	1						
				tesztet	1						
				továbbképzés	1						
				tudás átadása	1						
	21		0		61		15		3		3
GYERMEK											Összesen 103

1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport			
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F
belső világ felfedezése	1	dolgozat	1	baráti társaság	1			differentiálás	1	alkalmazkodás	1
beszélgetés	2	érdeklődés	1	barátok	3			dolgozat	1	készségek	1
családi háttér	1	felelet	1	család	1			dolgozatírás	1	konkrét tartalmak	1
fejlettségi szint	1	iskolán kívül	1	osztálytársak	1			együttműködés	1		
figyelés	2	kirándulás	1	szülők	1			ellenőrzés	2		
háttér	1	órán	1	testvérek	1			élmények	1		
kommunikáció	1	szünet	1					értékelés	1		
kutatás	3	temperamentum	1					figyelemfelkeltés	1		
megfigyelés	1							határozottság	1		
órán tevékenység	1							idegen	1		
								környezetben viselkedés			
személyiségjegyek	1							írás	1		
szociális háttér	1							képességek	1		
szociális helyzet	1							nevelés	1		
vallási hovatartozás	1							önbizalom	1		
viselkedés	1							őszinteség	1		
								segítőkészség	1		
								tanítás	2		
								tudás	1		
								türelem	1		
								viszonyulás	1		
	19		8		8		0		22		3
										Összesen	60

Melléklet. A fogalmi térképeken megjelölt fogalmak gyakorisága a posztteszt nyomán, a kontroll csoport esetében

ISKOLA											
1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport			
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F
A nevelés intézménye	1	állami	1	biológiai és szociológiai szükségletek kielégítése	1	beilleszkedés	1	2 otthon	2	aggódás	1
felekezeti	1	alternatív	1	életre nevelés	2	biológia	1	asztal	1	akadályozottság	1
hagyományos	1	barát	1	értékelés	1	csoportmunka	1	barátok	2	aláhízás	1
igazgató	3	család	1	figyelem	1	életre nevelés	1	bizalom	1	általános iskola	1
igazgatóság	1	Dalton	1	fejlesztés	1	eredmény	1	bizalom	1	bábkör	1
inklúzió	1	diák	1	fejlődés	3	értéktáadás	1	biztonság	2	ballagás	1

integráció	1	egyházi	1	ismeret	1	értelmi fejlődés	1	büfé	1	barátok	2
intézmény	6	életre nevelés	1	kommunikációra nevelés	1	fejlesztés	1	céltűzés	1	barátság	1
iskolátípusok	2	etnikumok	1	nevelés	15	fejlődés	1	célok	1	beszélgetés	1
könyvtár	3	reformiskolák	1	oktatás	16	fizika	1	cimer	1	betűk	1
Montessori	1	felzárkózás	1	osztályozás	1	folymat	1	család	1	biológia	3
nevelési intézmény	1	gyerek	1	pályaválasztás	2	gyermekközpontú	1	csend	1	biológiai fejlődés	1
reformiskola	1	hagyományos	1	rend	1	írás	2	csengő	3	bizalom	1
szocializáció	1	média	1	személyiségformálás	1	irodalom	1	diák	10	család	1
szocializációs közeg	1	meleg légkör	1	szocializálódás	1	ismeretek elsajátítása	1	diákközösség	1	cserediák	1
társadalom	1	Montessori	2	tanítás	11	játék	1	diákok	2	diák	3
titkárság	1	nagyviszító	1	tanulás	13	jellemfejlődés	1	diákszövetség	1	egyenruha	1
Waldorf	1	nevelő	2	tudományfejlődés	1	kémia	1	egészség	1	egyetem	1
		óvoda	1			képességek fejlesztése	1	egyenruha	1	együttműködés	1
		Petersen	1			képességek kialakítása	1	épület	1	életfelfogás	1
		speciális	1			kommunikáció	1	érettség	1	első bevonás	1
		Step by step	1			koncentráció	1	erkölcs	1	értéklődés	2
		szabály	2			konstruktív életvezetés	1	faltűzés	1	értékvesztés	1
		szakterem	1			kollók	1	fegyelem	5	értelmi fejlődés	1
		szülő	1			közles	1	feltevések	1	falu	1
		tanár	1			magatartás	1	fokozatok	1	fejlődés	1
		tanügyminisztériu m	1			matematika	1	fizetek	1	félelem	1
		társadalomba való beilleszkedés	1			modellézés	1	gyermek	8	felelősség	1
		vallásos	1			motiváció	1	hagyomány	1	felkészülés	1
		Waldorf	2			mozgás	1	házi feladat	1	féltes	1
						nevelés	1	helységek	1	figyelem	1
						norma	1	hírnév	1	focicsapat	1
						nyelv	1	iroda	1	focipálya	1
						oktatás	2	iskolapszichológus	1	főiskola	1
						oktató	1	iskolairató	1	földgimn	1
						olvasás	2	iskolatorienet	1	földrajz	2
						pályaválasztás	2	iskolaudvar	1	fizika labor	1
						permanens	1	játék	5	golyvball	1
						ráhatás	1	jegy	1	gondoskodás	1

						számítógép	1	katedra	1	hangszer	1
						számolás	1	kikapcsolódás	1	hattyú	1
						személyiség(eg)szítés	1	kirándulás	2	hügényai	1
						személyiségformálás	1	koránkezelés	1	körülmenyek	1
						szocializáció	3	kortárs csoport	1	információgyűjtés	1
						szövegértelmezés	1	könyvek	3	integráció	1
						tanítás	1	könyvtár	2	írás	1
						tanító	1	környezet	1	irodalom	2
						tanulás	1	környezetvédelem	1	iskola	1
						történelem	1	körülmenyek	1	iskolnapok	1
						tudás	1	közös munka	1	iskolapszichológus	2
						tudáságy	1	közösség	2	iskoláskor	1
						tudomány	1	kreativitás	1	iskolatorténét	1
						változás	1	kréta	1	izgalom	1
						versek	1	labor	1	játekok	1
						viselkedés	1	laboratórium	1	jegyek	2
						zene	1	lecketerv	1	jelenkor	1
								lemeradás	1	jelmezbul	1
								lógás	1	jersuita iskolák	1
								kultúra	1	jó jegyek	1
								multikulturális	1	kapcsolat	1
								mutatópálya	1	kasza	1
								művészet	1	katedra	3
								nagy	1	kathekréta	1
								napló	1	kémialabor	1
								nevelés	1	kérdések	1
								nevelő	3	kézilabda	1
								nevelődés	1	kézimunka	1
								órák	1	kézgyesség	1
								órarend	1	kirándulás	1
								osztály	3	kirándulások	1
								osztályközösség	1	kiváncsiság	1
								osztályok	1	kivettitő	1
								osztálytársak	1	kolostori	1
								osztályterem	4	koncentráció	1
								osztályterem	1	korszerű	1
								pad	1	osztályterem	1
										kortárs	1

							pályaválasztás	1	kortárscsoport	2
							pályázat	1	kórus	1
							pedagógus	2	kosárlabda	1
							pontosság	1	könyvek	2
							rend	1	könyvtár	1
							rendezvények	2	könyvtáros	1
							sérülés	1	középskola	1
							szakkorok	1	középkor	2
							számológép	1	kréta	2
							szép	1	labda	1
							szeretet	2	laboratóriumok	1
							szeretetszolgálat	1	laborok	1
							szigorúság	2	lecketerv	1
							szivacs	1	lógás	1
							szobor	1	ludus	1
							szorgalom	1	magolás	1
							szülő	3	magyar	1
							szülők	1	magyarizáci	1
							színet	2	matematika	3
							tábla	1	megfigyelés	1
							tájékoztató	1	mesé	1
							tananyag	2	mikulás	1
							tanár-diák kapcsolat	1	minta	1
							tanár	12	motiváció	1
							tanári kar	2	műhelyek	1
							tanári szoba	2	nagykorosztás	1
							tanárok	3	nagyszülők	1
							tanító	4	napló	1
							tantárgy	3	népiskola	1
							tantárgyak	5	Néptánc-kör	1
							tanterem	1	nevelő	2
							tanterv	3	nevelők	1
							tanulmány	1	nyelvian	1
							tanulmányi út	1	nyíltnapok	1
							tanuló	3	odafigyelés	1
							teljesítmény	2	ókor	2
							terem	2	oktató	1
							testvérkapcsolat	1	olvasás	2

								titkárság	1	órák	1
								tomaterem	1	órarend	2
								történelem	1	osztályfőnök	1
								tudományok	1	osztályközösség	1
								udvar	2	osztályok	1
								védelem	1	osztályozás	1
								verseny	1	osztálytársak	2
								zászló	1	pad	2
										padok	1
										palca	1
										példakép	1
										példamutatás	1
										plébániai	1
										rajz	3
										rajzkör	1
										real	1
										román	1
										schola	1
										segítség	2
										segítségnyújtás	1
										serdülőkör	1
										sport	1
										sportkör	1
										szakmunkásképző	1
										szaktanítók	1
										számítógép	1
										szelegregáció	1
										szercepék	1
										szeretet	1
										színjátékszór	1
										szíves	1
										szkolé	1
										születésnap	1
										szülők	1
										szünet	2
										szünetek	1
										tabla	1
										tananyag	1

										tanár	1
										tanár diák kapcsolat	1
										tanári	1
										tanári közösség	1
										tanárok	1
										tanítás	1
										tanító	1
										tanítók	1
										tanönyvek	1
										tantárgy	1
										tantárgyak	1
										tanterv	2
										tanulás	1
										tanulási zavarok	1
										tanulmányi verseny	1
										tanya	1
										terkép	1
										tesztnevelés	1
										tesztvére	1
										tisztasági verseny	1
										titkárság	1
										torna	2
										tömegoktatás	1
										történelem	2
										tudás	1
										unalom	1
										újkor	1
										universitas	1
										utazótanár	1
										város	1
										vendégtanár	1
										versenyek	1
										vetélkedők	1
										világi nevelés	1
										vizsga	2
										zaj	2
										zene	5
	28		34		73			62		203	226

TANÁR											Osszesen	626
1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport				
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	
"háziúrkány"	1	"fönök"	1	"tiszteltel kihívás"	1	anya	1	dolgozat	1	érdeklődés felkeltése	1	
akarat	2	2 anya	1	alacsony fizetés	1	anyagbeszerzés	1	házi feladat	1	játék	1	
általános műveltség	2	akarat	1	alkotó	1	apa	1	játék	1	magyarázat	2	
autokrata	4	általános műveltség	3	ápolás	1	ballagás	1	kirándulás	1			
barátságos	2	általános pedagógiai tudás	2	az oktatás főszereplője	1	barátok	1	rögtönzés	1			
becsületes	1	általános tudás	1	az oktatás központi szereplője	1	barátságos viselkedés	1	szemléltetés	1			
beszédkészség	1	arrogáns	1	barát	1	bátor	1	versenyek	1			
demokrata	4	autokrata	1	bizalom	1	beilleszkedés	1					
demokratikus	3	barátságos	1	család	2	biológia	1					
együttműködő	1	demokrata	1	diák	3	bírálat	1					
együttérzés	1	demokratikus	1	diák megismerése és fejlesztése	1	bizonytalan	1					
együttműködő	1	együttműködés	3	diákok	2	bolygók	1					
elfogadás	1	elfogult	1	dokumentáció	1	bűntet	1					
elfogadó	2	elhivatottság	1	elemző	1	bűntetés	1					
elfogulatlan	1	elméleti szakmai tudás	1	elvárások	1	család	1					
elhivatott	1	előadás	1	érdeklődés	2	diák	1					
elszánt	2	empátia	4	értékelő	1	diákok	3					
empátia	13	eredményes	1	értelmesség	1	dicséret	1					
engedékeny	1	erőszakmentes kreatív konfliktuskezelés	1	figyelem	1	döntés	1					
érett	1	felkészületlen	1	fejlebbrendűség	1	éghajlat	1					
feltétel nélküli elfogadás	4	felkészültség	1	fejlesztő	1	ellenőrzés	1					
figyelmes	1	feltétel nélküli elfogadás	2	felelősség	2	ember	1					
gondviselő	1	figyelmes	1	figyelem	2	emberség	1					
gyakorlati készségek	1	gútlásos	1	gondolkodó	1	engedékeny	1					
gyakorlati tudás	1	gyakorlati	1	gyermek	5	érdeklődés	1					

odafigyelés	1	példamutató	1	tanár-diák kapcsolat	1	könyvtár	1				
okos	1	reflektív	1	tanár	1	Környezet megfigyelés	1				
optimista	1	rossz	2	tanítás	7	közles	1				
önbizalom	1	rugalmas viselkedés	1	tanító	1	Kultúra közvetítés	1				
őszinte	1	rugalmas viselkedésszereplő	1	tantárgyak	1	lecketerv	1				
összetartó	1	rugalmasság	1	tanterv	1	magatartás	1				
ötletgazdag	1	rutinos	1	tanuló	2	matematika	1				
pedagógiai képességek	2	segítő	1	társadalom	1	megfigyelés	1				
pedagógiai tudás	2	szakember	1	tehetség	1	mozgás	1				
példakép	1	szakmai tudás	1	tervező	1	munkahely	1				
példamutatás	1	szigorú	1	tisztelet	2	művelődés	1				
példamutató	2	tanári adottság	1	továbbképzés	1	nagykorúítás	1				
pontos	1	tanítási készség	1	tudás	1	napló	2				
rátermet	1	tantárgy tudás	2	tudás átadása	1	nevelés	2				
rátermettség	1	tantárgyi tudás	1	ajtó	1	nyílt napok	1				
reflektív	3	tantárgyspecifikus módszertani tudás	2	útbaigazítás	1	odavadás	1				
rossz	2	tanulásszervezés	1	vezetés	1	oktatás	2				
rossz tanár	1	tárgyilagosság	1	viselkedés	1	órak	1				
rugalmas	2	tervezés	1			óravázlat	1				
segítő	1	többlettudás	1			osztály	1				
segítőképző	5	türellem	4			osztályvezetés	1				
szakmai felkészültség	1	türelmes	1			osztálytársak	1				
szakmai tudás	1	türelmetlen	1			önértékelés	1				
személyiségvonások	2					önképzés	1				
szeretet	1					önnevelés	2				
szerető	1					padok	1				
szervező	1					piénz	1				
szigorú	3					ragasszkódás	1				
szorgalmas	2					reflektáló	1				
szorgalom	1					segítségnyújtás	1				
tehetséges	1					szabadság	1				
tipusok	1					szabály	1				
toleráns	1					személyiségfelfejlesztés	1				
tudás	2					szeretek	1				
türellem	5					szeretet	3				

türelmes	4					szervezés	1					
ügyes	2					szigorú	1					
üggyesség	1					szocializáció	1					
vezető	1					szökincs	1					
vidám	1					szülő	1					
						szülői bizottság	1					
						szülői értekezlet	1					
						szülők	2					
						szülők iskolája	1					
						tanácsadás	1					
						tanár-diák kapcsolat	1					
						Tanár-tanár kapcsolat	1					
						tanfelügyelőség	1					
						tanterem	1					
						tantervkidolgozás	1					
						tanulmányi	1					
						versenyek						
						tapasztalat átadás	1					
						tapasztalatcsere	1					
						társadalmi normák	1					
						társadalom	1					
						távolságtartás	1					
						tekintély	1					
						terem	1					
						tervezés	1					
						test	1					
						tisztelet	2					
						továbbképző	1					
						változtatható képes	1					
						vetélkedők	1					
						viselkedés	1					
						viszony	1					
	170			105		131		135			7	4
											Összesen	552
GYERMEK												
1. Tartalmi csoport				2. Tartalmi csoport				3. Tartalmi csoport				
KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	KÖZPONTI	F	NEM KÖZPONTI	F	
"szemünk fénye"	1	a gyermekkor értékes időszak	1	ártatlanság	1	aggódás	1	kapcsolat	1	beszéd	1	

agresszív	1	a gyermek a figyelem központjában	1	az oktatás központi szereplője	1	alkalmazkodás	1	kommunikáció	1	figyelem	1
aktív	1	a gyermek felfedezése	1	barát	1	álmok	1	ragaszkodás	1	kommunikáció	1
alacsony	1	a gyermek kicsinyített felnőtt	1	barátok	7	anya	2	tanár	5	magyarítás	1
angyal	1	akaraterő	1	barátság	2	apa	2	tanító	1	minta	1
ártatlan	2	beszélgetés	1	biológia	1	banda	1	tanítónő	1	motiváció	1
ártatlanság	2	biológiai fejlődés	1	biztonság	2	barátok	1	tanuló	1	nevelés	3
hátrányos helyzetű gyermek	1	biológiai tényezők	1	boldogság	1	becsület	1	risztilet	1	nevelő	3
barátságos	2	család	1	család	9	beszéd	1	viszony	1	oktatás	1
bátor	2	egocentrizmus	1	elfogadás	1	beszélgetés	1			pályaválasztás	1
becsület	2	egyedi sajátosságok	1	érdeklődés	1	betegápolás	1			példa	1
beszélgetés	1	életkori adatok	1	figyelem	2	biztonság	1			segítségnyújtás	1
boldogság	1	életkori sajátosságok	1	feladatok elvégzése	1	boldogság	1			tanár	1
családi háttér	1	emocionalitás	1	figyelem	1	bölcsőde	1			tanítás	1
csintalan	1	énkép	1	földrajz	1	család	5			tanító	1
csoda	1	eredetiség	1	hagyományok	1	családi barátok	1				
csúnya	1	érlelési gondolkodás	1	hazugság	1	csapatverseny	1				
dühös	1	fejleszhető	1	iskola	8	cserépedény	1				
egészséges	1	felelősségérzet	1	iskola központi szereplője	1	élet	1				
egyéni sajátosságok	2	gyermekgyilkosság	1	játek	20	énkép	2				
élet	1	hátrányos helyzet	2	jó	1	energia	1				
életkérv	1	hipotézisek használat	1	kíváncsiság	1	északi sark	1				
életkori sajátosság	1	intelligencia	1	kortársak	2	evés	1				
életkori sajátosságok	2	interjú	1	kortárs csoport	4	falú	1				
elzár	1	iskolai adatok	1	környezet	5	fantázia	1				
engedelmesség	1	iskolások	1	logás	1	fejlődés	1				
énkép	1	kérdésközlés	1	média	1	felelem	1				
érdeklődés	1	kíváncsiság	1	mesék	1	feleles	1				
érett	1	kognitív	1	mesevilág	1	felsőoktatás	1				
érzelem	1	kognitív fejlődés	1	művészet	1	felszerelés	1				

érzelmek	1	kortárs	1	mozgás	1	figyelem	2				
érzelmi oldal	1	környezeti hatások	1	nagyszülő	1	földrajz	1				
fantázia	1	környezeti létfenők	1	nevelés	3	gyermekfolklor	1				
fantáziadás	1	kratívítás	1	nevelési intézmények	1	gyermekkép a történelem folyamán	1				
figyelmezetlen	1	kudarac	1	oktatás	5	hegyvidék	1				
fejleszthető	1	logikus gondolkodás	1	óvoda	2	hiedelmek	1				
fejlődés	5	média	1	plusz órák	1	internet	2				
fejlődik	1	megfigyelés	1	rossz	1	irodalom	2				
felelő	1	metagondolkodás	1	szabadidő	1	iskola	4				
figyelmek	2	minden gyerek egyedi	1	szeretet	1	járás	1				
fiú	1	motiváció	1	szociális helyzet	1	játék	2				
fizikai fejlettség	1	navítás	1	szórakozás	1	játszó társ	1				
függő	1	nemi éres	1	szülő	5	játszó tér	1				
fürgő	1	önállóság	1	szülő	6	kitartás	1				
gazdag fantázia	1	önértékelés	1	tantárgy	1	kikapcsolódás	1				
gondoskodás	1	önmeghatározás	1	tantárgyak	1	kirándulás	2				
gyermekkép	1	pszichoszociális	1	tanulás	11	kitartás	1				
gyermekvilág	1	serdülőkor	1	tanuló	1	klitkek	1				
hobby	1	sikerélmény	1	technika	1	kontinensek	1				
iker	1	sok kérdés	1	történelem	1	kortársak	1				
iskolás	1	szabályjáték	1	verekedés	1	kortárs csoport	1				
játékoság	1	szociális	1	verseny	1	közösség	1				
jellem	1	szociális változások	1			közösségi élet	1				
jó	1	szocializáció	1			kulturális intézmények	1				
jövő	1	szófogadás	1			labdajáték	1				
kedves	1	szorgalom	1			magánórak	1				
képesség	1	tanulási zavarok	1			média	1				
képességek	2	tehetőség	1			mediapedagógia	1				
kérdő	1	őrekeny	1			megértés	1				
készségek	1	világról alkotott fel fogás	1			motiváció	1				
kines	1	esemi	1			mozgás	2				
kiszolgáltatott	1					mozi	1				

kitartó	1					nagyszülő	1					
kiváncsiság	2					nagyszülők	1					
külön egyéniség	1					nevelés	7					
külön világ	1					odavadás	1					
lány	1					odafigyelés	1					
lelki fejlődés	1					oktatás	2					
magas	1					osztálytárs	1					
megfigyelés	2					osztálytársak	1					
megterhelhetőség	1					otthon	1					
módszerek	1					óvoda	4					
művészeti képességek	1					önállóság	1					
nyav	2					önzetlenség	2					
nevelhető	2					öröm	1					
nyitott	1					plusz tanulás	1					
okos	1					rajz	1					
óvodás	1					rongybaba	1					
öröklődés	1					szabadidő	1					
rossz	1					szabadság	1					
saját egyéniség	1					szabályok	1					
segítőkéz	1					számítógép	2					
serült	1					szeretet	4					
speciális szükségletű gyermek	1					színház	1					
szegényes	1					szociális nevelés	1					
személyiség	3					szokások	2					
szép	1					szórakozás	4					
szerény	1					születés	1					
szeretet	3					szülő	3					
szociális életkörülmény	1					szülők	2					
szofogató	2					tantárgyak	1					
tanulmány	2					tanulás	2					
Telherbíró képesség	1					tanya	1					
tehetőség	3					táplálkozás	1					
teljesítmőképesség	1					telefon	1					
testi fejlődés	1					testvér	1					
testvér	1					testvérek	3					
tiszta	1					testvérség	2					
tisztelet	2					tevéjének	1					
tisztelesség	1					tisztelet	3					

törekény	1				torna	2				
tudatlan	1				tömegkommunikáció	1				
türelmes	1				történelem	1				
vidám	1				tudás	1				
vidámság	1				tudományok	1				
					tv	2				
					utazás	1				
					vallás	1				
					vallásos ünnepek	1				
					város	1				
					versenyek	1				
					viszket	1				
					vonat	1				
					zaj	1				
					zene	2				
	131		62		129	162		13		19
Összesen										516